



# I J O S E S

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES) / Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD) 2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayımlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayımlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayımlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.



**Sahibi / Owner**

Selim Hilmi ÖZKAN

**Editör / Editor**

Selim Hilmi ÖZKAN

**Alan Editörleri**

Talat AYTAN  
Genç Osman İLHAN

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Abdullah KAYA, Âdem Cengiz ÇEVİKEL, Ali Fuat ARICI, Cahit KAYA, Enver SARI,  
Gürsoy Şahin, Güven ÖZDEM, Hasan BABACAN, Hatem TÜRK, Hüseyin TOROS,  
İsmail KIVRIM, Mustafa ŞEKER, Orhan ÇELTİKÇİ, Remziye CEYLAN, Sacit UĞUZ,  
Saim YÖRÜK, Tahir SEVİNÇ, Talat AYTAN

**Cilt: 2 Sayı: 4 – Aralık 2015 / Volume: 2 Issue: 4 2015 – December**

Yildiz Technical University, Department of Social Education A- 316 34220 Esenler / İstanbul, TURKEY

Tel: +9(0212) 3834864

**E-mail: [ijoses@hotmail.com](mailto:ijoses@hotmail.com)**

**[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)**



**Bu Sayının Hakemleri / Referees**

Dr. Âdem Cengiz Çevikel, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Ahmet Ali Gazel, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Cihat Yaşaroğlu, Bingöl Üniversitesi

Dr. Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Hayrullah Kâhya, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Mehmet Kanak, Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Mehmet Nur Tuğluk, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mehmet Uygun, Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Mustafa Akkuş, Necmeddin Erbakan Üniversitesi

Dr. Mustafa Doğan, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mustafa Sağıdıç, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mustafa Şeker, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Murat Başar, Uşak Üniversitesi

Dr. Neslihan Karakuş, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Nurullah Çetin, Ankara Üniversitesi

Dr. Remziye Ceylan, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Soner Akpınar, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Dr. Selim Hilmi Özkan, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Şaban Ortak, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Dr. Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Yahya Başkan, İnönü Üniversitesi

Dr. Yunus Emre Tansü, Gaziantep Üniversitesi



## ***İÇİNDEKİLER / CONTENTS***

### **Makaleler**

“TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, İRAK TÜRKMEN AĞIZLARI VE  
AZERBAJCAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

**Önder SAATÇİ**

1-11

BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE  
LEPSIUS’UN İDDİALARINA CEVAP

**Sacit UĞUZ**

12-26

İNSAN HAKLARI BAŞARI TESTİ VE İNSAN HAKLARI GÖRÜŞME FORMU

**Sultan ŞAHİN & Belma TUĞRUL & Harun TEPE**

27-36

0-2 YAŞ BEBEĞİ OLAN ANNELERİN OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

**Ayşegül ULUTAŞ AVCU**

37-46

İNGİLTERE’DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN  
İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

**Havva YAMAN, Abdullah DAĞTAŞ**

47-82

İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK  
CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

**Orhan ÇELTİKÇİ**

83-106

ORTAÇAĞDA ORJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

**Ahmet SAĞLAM**

107-126

**Cilt: 2 Sayı: 4 – Aralık 2015 / Volume: 2 Issue: 4 2015 – December**

Yildiz Technical University, Department of Social Education A- 316 34220 Esenler / İstanbul, TURKEY

Tel: +9(0212) 3834864

**E-mail: [ijoses@hotmail.com](mailto:ijoses@hotmail.com)**

**[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)**



ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN  
KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI  
**Kamil UYGUN & Zekerya BATUR**  
127-147

HÜSEYİN SÎRET'İN "LEYÂL-İ GIRÎZÂN" ADLI ŞİİRİ  
**Arif YILMAZ & Nergiz Gümüş ÖZDEMİR**  
147-174

PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE  
CHILDREN  
**Ali Ramazan ER & Nida BAYINDIR**  
175-185

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRMeye İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ  
**Arif ÇERÇİ**  
186 – 204

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI  
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
**Nurgül BOZKURT & Nida BAYINDIR**  
205 – 215

TÜRKİYE'DE GÖÇ YAŞAMIŞ ÇOCUKLARIN EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN  
PROBLEMLER  
**Yüksel KAŞTAN**  
216-229

### Çeviri

TÜRKİYE'DE MİLLİ BİR OKUMA KAMPANYASI: 100 TEMEL EDEBİ ESER  
**Hayrullah KAHYA**  
230-241

### Kitap Tanıtımı

SOSYOBİLİMSEL KONULAR VE ÖĞRETİMİ, PEGEM AKADEMİ  
**Yılmaz KARA**  
242-244



**“TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN  
AĞIZLARI VE AZERBAIJAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

*"TAP-" VERB AND DERIVATIVE'S COMPARISON IN TURKEY TURKISH, IRAQ  
TURKEMAN DIALECT AND THE AZERBAIJAN REGION MEANING*

Önder SAATÇI\*

**Özet**

Türk dili çok uzun bir tarihe sahiptir. Bu zaman diliminde farklı coğrafyalarda farklı lehçeler hâlinde kullanılmıştır. Lehçeleşmenin mahiyetinin daha iyi anlaşılması için lehçeler arasındaki kelime hazinesinin anlam yönünden de incelenmesi gereklidir. Çünkü Türk lehçeleri arasındaki en önemli farklılıklar kelime hazinesinde ve belli kelimelere verilen farklı anlamlarda gözlenir. Türk dilindeki lehçeleşme bir taraftan dilin tabii gelişme sürecinin bir sonucu, diğer taraftan onun zenginleşmesini sağlayan etkidir. Dildeki zenginleşme yalnızca kelime hazinesinin niceliğiyle değil, aynı zamanda anlam çeşitliliği ile de ortaya çıkar. Bu makalede “*tap-*” fiil kökü ve onun bazı türevleri ele alınarak Azerbaycan, Irak Türkmenleri ve Türkiye sahalarında hangi anlam ayrıntılarıyla kullanıldığı araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kelimelerin farklı lehçelerde farklı anlam gelişmeleri gösterdiği, bunun, lehçeleşmenin tabii bir sonucu olduğu örneklerle gösterilmiş; bir kelimenin farklı lehçelerde farklı anlamlarla kullanılmasının, dilin canlılığının ve zenginliğinin göstergesi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** lehçe, Irak, Türkmen, Azerbaycan, Türkçe, anlam

**Abstract**

Turkish language has a long history. In this period of time Turkish has been used in different dialects in different geographies. Vocabularies amongst the dialects need to be evaluated in terms of meaning to understand better the complexion of dialectization. Because the most important differences amongst the Turkish dialects are observed in vocabulary and in different meanings given to certain words. Dialectization in Turkish language is a result both natural developing period of the language and a factor supplying its enrichment. Enrichment in language comes up not only quantity of vocabulary , but also meaning variety. In this article verb root of 'tap' and some of its derivations were examined and in which meaning details they are used in the territory of Azerbaycan, Iraq (by Turkmens) and Turkey were tried to be researched. In this study, it is shown with the examples that words show different meaning development in different dialects and it is the naturel result of dialectization. It was tried to exhibit that the usage of a word in different meaning in different dialects is the indicator of vigor and enrichment of language.

**Key Words:** Dialect, Iraq, Turkman, Azerbaijan, Turkish, meaning

\* (Okt); Süleyman Demirel Üniversitesi, Türk Dili Öğretmeni, [kerkuku7@hotmail.com](mailto:kerkuku7@hotmail.com)

# “TAP-” FİİLİ VE TÜREVELERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN AĞIZLARI VE AZERBAYCAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

## Giriş:

Bilinen yazılı geçmişi 1200 yılı aşan Türk dili dünya üzerinde geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Bu süreçte Türk milleti farklı medeniyet sahalarına girmiş, farklı devlet çatıları altında yaşamış ve pek çok sosyal, kültürel değişikliği hayatına geçirmiştir. Bu uzun tarih şeridinde Türk dili de gerek ses gerek şekil gerek anlam bakımlarından bir hayli değişikliğe uğramıştır. Bu değişimin en fazla gözlendiği alan ise şüphesiz anlamdır. Çünkü bir kelimeye verilen anlam veya anlamlar, kişilerin zihninde oluşup toplum tarafından da kabul gördüğünde hemen devreye girer; böylece kelimelerin anlam yükü kolaylıkla değişebilir.<sup>1</sup> Bu tür değişmelerin, Türk dilinin yayılmış olduğu alanlarda farklı seviyelerde olduğu dikkate alındığında ise bir dilin kelimelerinin farklı sahalarda farklı anlamlarla kullanılabileceği gerçeği ortaya çıkar.

**Tap-** fiilini bu makaleye konu etmemizin sebebi bu fiilin “bul-” fiiliyle birlikte, Çağatay ve Kıpçak Türk lehçeleri ile Oğuz grubu Türk lehçeleri arasında bir ölçüt kabul edilmesindedir. Gürer Gülsevin, Oğuz grubu dışında kalan Türk lehçelerindeki Oğuzca kelimeleri incelerken **tap-** fiiline de yer verir ve bu fiilin Oğuz grubu dışında kalan Türk lehçeleri için karakteristik olduğunu, Oğuz grubunda ise “bul-” fiilinin kullanıldığını söyler. Bununla birlikte Gülsevin, **tap-** fiilinin “bul-” anlamıyla Doğu Oğuz grubu da diyebileceğimiz Azerbaycan ve Türkmenistan Türkçelerinde de kullanıldığını bildirir.<sup>2</sup> Biz de buradan hareketle, bu yazıda **tap-** fiilinin ve türevlerinin birbirine yakın sayılabilecek Türkiye, Irak ve Azerbaycan coğrafyalarındaki anlam çeşitliliğini, ilişkilerini ve anlam değişmelerini incelemeye çalışacağız.

## **Tap-:**

Irak Türkmenleri, Azerbaycan ve Güney Azerbaycan sahalarında sıklıkla kullanılan bu fiilin, “bul-” ekseninde pek çok anlamla kullanıldığını gözlemekteyiz. **Tap-** fiili Irak, Azerbaycan ve Güney Azerbaycan sahalarında tespit edebildiğimiz şu anlamlarla kullanılmaktadır:

### **Irak Türkmenleri:**<sup>3</sup>

1. Aradığına erişmek: Ahtarı, bizi tapmaz.
2. Elde etmek: Bı qerri ekmeq yapar / Sağ soldan rızqın tapar.
3. İhtiyacı olanı temin etmek: Hattâ bir çoban tapar/ Cânınnan olı bêzar.
4. Eline geçirmek: Tülki bir kırtı tâptı / Eyyi bir hille yâptı.
5. Bilmecenin cevabını bilmek: Bırda bir tapmaca var / Tapânın babâsı imam.

<sup>1</sup> Kerim Demirci, Türkoloji İçin Dilbilim (genişletilmiş 2. baskı), Anı yayınları, Ankara 2014, s. 198.

<sup>2</sup> Gürer Gülsevin, “Oğuzca Olmayan Türk Lehçelerindeki Oğuzca Unsurlar ve Bunlara Teorik Bir Yaklaşım”, Turkish Studies, Cilt: 5, Sayı: 1, Kış 2010, s. 57-68.

<sup>3</sup> H. Kemal Bayatlı, Irak Türkmen Türkçesi, TDK yayınları, Ankara 1996, s. 293. (Tap- fiilinin Irak Türkmenleri arasındaki anlamları, H. Kemal Bayatlı'nın Irak Türkmen Türkçesi çalışmasının dizin bölümünden yararlanılarak ortaya çıkarılmıştır.).

6. Tedarik etmək: Ekməgim təpmişiydim / Onda bı hegbem doldı.
7. Aklına gəlmək: Herif bir hille tapar.
8. Rast gəlmək: Bir gün bir qozağ taptım.

### **Azərbaycan:**

1. Axtarış, aramaq nəticəsində meydana çıxarmaq; itirdiyi və ya bir yerdə unutduğu şeyi təzədən əldə etmək, özünə qaytarmaq; əldə etmək, ələ keçirmək; Xüsusi tədqiqat, araşdırma, axtarış nəticəsində aşkara çıxarmaq, açmaq, keşf etmək; hesablayaraq, fikirləşərək bir şeyin nəticəsini cavabını müəyyən etmək.

2. Çox axtararaq axırda əldə etmək, tapıb almaq.

3. mec. Görmək, hiss etmək; mec. Birini hər hansı bir vəziyyətdə, halda görmək; mec. əldə etmək, nail olmaq.

4. Danışılan bir sözə və s.- ye istehzalı münasibət bildirir.<sup>4</sup>

### **Güney Azərbaycan:**<sup>5</sup>

1. Aradığına erişmək: Senin qələmrövi hüsnünde bir dili-azad/ İnanmıram tapıla böyle dilpesend olalı.

2. Elde etmək, sahip olmaq: ‘Edl sizinle tapacaq can bu gün.

3. Hedefine kavuşmaq: Abad olub viranımız, Nurla dolub İranımız, Xoşbəxtliyin tapıb cemin, Oyan, körpe qızım, oyan!

4. Kazanmaq: Sefa tapıb haçan sözden?

5. Ortaya koymak, icat etmək: Qoy menşurî Atlantik kimi milletler azadlığı esasını te'qib eden senedlerde bu cinayetleri teberre etmek için maddeler ve deliller tapıb göstərsinler.

6. Öğrenmek: Ne zaman ki, o işin müxbirini tapdım men Bir beş-on şahı verib onu men tez tapdadaram.

Türkiye Türkçesi sözlüklerinde ise kelimenin bu anlamına rastlanmamaktadır. Yalnız, Doğan Büyük Türkçe Sözlük'te iki **tap-** maddesinden birinin anlamının “bul-” olduğu gösterilmiş; fakat maddeye verilen tanık Ahmet Yesevi'den seçilmiştir.<sup>6</sup> Ötügen Türkçe Sözlük'te de fiilin bu anlamının ağızlara mahsus olduğu belirtilmiştir.<sup>7</sup> Derleme Sözlüğü'nde ise **tap-** fiilinin karşılıklarından birinin “bul-” olduğu kaydedilmiştir ve bu kelimenin Merzifon(Amasya), Kerkük göçmenleri(Trabzon), Çıldır, Iğdır(Kars), Kazan(Ağrı), Niğde, Çumra, Karaçay aşireti(Kadınhanı-Konya), Kerkük yörelerinde

<sup>4</sup> Nesimi Adına Dilcilik İnstitutu, *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lügəti*, 4. Cilt, Bakü 2006, s. 266-267.

<sup>5</sup> Yaşar K. Vahidoğlu, *Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi*, 5-6. Ciltler, TC Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara 1997, s. 371-385. (Tap- fiilinin Güney Azərbaycan Türkleri arasındaki anlamları bu eserde yer alan metinlerden yararlanılarak ortaya çıkarılmıştır.)

<sup>6</sup> D. Mehmet Doğan, *Doğan Büyük Türkçe Sözlük(Genişletilmiş 23. basım)*, Yazar yayınları, Ankara 2011, s. 1636.

<sup>7</sup> Yaşar Çağbayır, *Ötügen Türkçe Sözlük*, Ötügen Neşriyat, İstanbul 2007, s. 4600.



**“TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN  
AĞIZLARI VE AZERBAYCAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

---

kullanıldığı belirtilmiştir.<sup>8</sup> A. Bican Ercilasun da Kars İli Ağızları çalışmasında, “bul-” anlamına gelen *tap-* fiilinin ve ondan türeyen *tapbaca* (bilmece) kelimesinin yöredeki Azeri ve Terekeme ağızlarına mahsus kelimeler olduğu bilgisini vermektedir.<sup>9</sup> Tuncer Gülensoy ise hazırlamış olduğu etimoloji sözlüğünde *tapmaca*<sup>10</sup>/*tammaca* kelimesinin halk ağızlarına mahsus olduğunu, kelimenin Kerkük, Tellafer gibi yörelerde kullanıldığını belirtir.<sup>11</sup> Bütün bu sözlük verileri, fiilin bu anlamının (bul-) bugünkü Türkiye Türkçesi yazı dilinde bulunmadığını, arkaik bir özellik olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, Türkiye Türkçesinde bu anlam “bul-” fiiliyle karşılanmaktadır. Zaten, “bul-” Orhun Abideleri’nde dahi yer almış çok eski bir Oğuz Türkçesi unsurudur ve bugün Batı Oğuzca diye de tabir edilen Türkiye Türkçesi ile Gagavuz Türkçesinde yaşamaktadır. Doğu Oğuzcasında (Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesi) ise Oğuz grubu dışında kalan Türk lehçelerindeki gibi *tap-* fiili kullanılmaktadır.<sup>12</sup> Öte taraftan, Azerbaycan yazı dilinin sözlüğünde “bul” bir madde hâlinde yer almakla birlikte kelime eskimiş (köhne) kaydıyla verilmiştir.<sup>13</sup>

***Tapıl-*** :

Fiilin bu türevinin, incelediğimiz sahaya ait sözlüklerdeki ve metinlerdeki karşılıkları şöyledir:

**Irak Türkmenleri:**

***Tāpılmağ:***

Bulunmak, peyda olmak: Ekmek yāpıldı, Heyder tāpıldı.<sup>14</sup>

Bulunmak, hazır bulunmak: Men ne hâlde yığmışam. Sen de bes dögi tapıldı y menimçi.<sup>15</sup>

**Azerbaycan:**

***Tapılmaq***(tapılmağ): “Tapmaq”dan meçhul(edilgen):

İten şey tapıldı.

Axtardığım adam tapıldı.

Meşədə azmış uşaqlar tapıldı.

---

<sup>8</sup> TDK, *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, TDK yayınları, Ankara 1978, s. 3828.

<sup>9</sup> A. Bican Ercilasun, *Kars İli Ağızları(Ses Bilgisi)*, Gazi Üniversitesi yayınları, Ankara 1983, s. 383.

<sup>10</sup> Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü’nde *tapmaca* kelimesinin kullanıldığı belirtilen yöreler şunlardır: Göçmenler, Zellige(Sarıkamış), Kars, Van, Ahırlı(Ankara), Kerkük( Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü, 10. Cilt, TDK yayınları, Ankara 1978, s. 3827).

<sup>11</sup> Tuncer Gülensoy, *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü, 1. Cilt*, TDK yayınları, Ankara 2007, s. 859.

<sup>12</sup> Gürer Gülsevin, *a.g.m*, s. 67-68.

<sup>13</sup> Nesimi Adına Dilçilik İnstitüsü, *a.g.e.*, 1. Cilt, s. 358.

<sup>14</sup> Habib Hürmüzlü, *Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü(2. baskı)*, Kerkük 2013, s. 292.

<sup>15</sup> Hussin Sahbaz Hassan, “Kerkük Ağzı”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul, 1979, s. 75, 378.

Xesteliye qarşı yeni dərmanlar tapılmışdır.

Zengin neft yataqları tapılmıştır.

Mənim ayağıma ayaqqabı çetin tapılır.<sup>16</sup>

### **Güney Azərbaycan:**

**Tapılma:** Yoğdan ele düşme, görünme, üze çıxma, ele gelme, tapıntı.

**Tapılmak:** Göze görünmek, üze çıkmak, elde edilmek, ele gelmek, gelip çıkmak.<sup>17</sup>

**Tap-** fiilinin edilgen şekli olan ve “bulun-” anlamıyla kullanılan **tapıl-** da en fazla Azərbaycan, Güney Azərbaycan ve Irak Türkmen sahalarında yaşayan bir fiildir. Bu fiilin üzerine getirilen -l- eki hem Azərbaycan<sup>18</sup> ve Güney Azərbaycan<sup>19</sup> sahalarında hem de Irak Türkmenleri<sup>20</sup> arasında fiile edilgenlik anlamı katar:

Yəmiyəncin(yemeyen için) bir yen(yiyen) **tāpılı**(bulunur)(atasözü)(Kerkük)<sup>21</sup>.

Ahtardığım(aradığım) adam **tapıldı**(Azərbaycan).<sup>22</sup>

**Tapulmuri**(bulunmuyor)<sup>23</sup>

Ancak, her ne kadar Azərbaycan Türkçesinde edilgenlik için, -l- dışındaki ünsüzlerle biten ve son sesinde ünlü bulunan köklerden veya gövdelerden sonra -l- eki kullanılsa da<sup>24</sup> bu lehçede “arkeolojik buluntu” anlamına gelen **tapıntı** kelimesinde fiilden fiil yapma (edilgenlik) işlevine sahip olan -n- ekinin kullanıldığı görülmektedir.<sup>25</sup>

Irak Türkmenlerinde ise bazı fiiller hem -l- hem de -n- ile edilgen yapılabilmektedir. Araştırmamızda **tap-** fiilinin de bu özelliği gösterdiğini gözledik:

Tapmaca **tap-ı-n-ınca**.(atasözü)<sup>26</sup>

Ekmek **yāp-ı-l-dı**, Heyder **tāp-ı-l-dı**.<sup>27</sup>/ Ekmek **yāpı-n-dı**, Heyder **tāp-ı-n-dı**.(deyim)<sup>28</sup>  
(Bir iş veya yemek hazırlandı mı, birinin ansızın ortaya çıkması).

Yukarıdaki deyimlerden ikincisinde yer alan **tapıl-**, alay yollu kullanılır. İstenmeyen bir kişinin, uygun olmayan zamanda ortaya çıkarak başkalarını, varlığıyla rahatsız etmesi

<sup>16</sup> Nesimi Adına Dilçilik İnstitutu, *a.g.e.*, 4. Cilt, s. 266.

<sup>17</sup> Ali Hüseyinzade (Daşkın), *Ferheng-i Lugât-ı Türkî (Sözlük)*, İntişarat-ı Yaran, Tebriz 1371H.

<sup>18</sup> A. Bican Ercilasun vd., *Türk Lehçeleri Grameri*, Akçağ yayımları Ankara 2012, s. 192.

<sup>19</sup> Mahmut Sarıkaya, “Güney Azərbaycan Türkçesi(Fonetik-Morfoloji-Sentaks)”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayınlanmamış Doktora tezi, Kayseri, 1998, s. 204-205.

<sup>20</sup> H. Kemal Bayatlı, *a.g.e.*, s. 384.

<sup>21</sup> Ata Terzibaşı, *Kerkük Eskiler Sözü*, Türkmen Kardeşlik Ocağı yayımları, Bağdat 1962, s. 125.

<sup>22</sup> Nesimi Adına Dilçilik İnstitutu, *a.g.e.*, 4. Cilt, s. 266.

<sup>23</sup> Mahmut Sarıkaya, *a.g.e.*, s. 205.

<sup>24</sup> Mahmut Sarıkaya, *a.g.e.*, s. 205; A. Bican Ercilasun(vd), *a.g.e.*, s. 192.

<sup>25</sup> Nesimi Adına Dilçilik İnstitutu, *a.g.e.*, 4. Cilt, s. 266.

<sup>26</sup> Şakir Sabir Zabit, *Irak Türkmenleri Ağzında Atalarsözü*, Daru'l-Basri Matbaası, Bağdat 1961, s. 89.

<sup>27</sup> Şakir Sabir Zabit, *a.g.e.*, s. 13; Ata Terzibaşı, *a.g.e.*, s. 21; İhsan S. Vasfî, *Irak Türklerinde Deyimler ve Atasözleri (Genişletilmiş 2. baskı)*, Kerkük Vakfı yayımları, İstanbul 2001, s. 87.

<sup>28</sup> H. Kemal Bayatlı, *a.g.e.*, s. 104.

## “TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN AĞIZLARI VE AZERBAIJAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

anlamına gelir. Bu durumda, Irak Türkmenlerinde söz konusu fiilin “peyda ol-” ve “hazır bulun-” anlamı kazanarak anlam genişlemesine uğradığını söyleyebiliriz. **Tapıl-** Irak Türkmen ağızlarında, bu anlamlarıyla olumsuz bir duygu değeri de kazanmış olmaktadır.

Irak Türkmenlerinden alınan yukarıdaki deyimlerden ikincisinde, her iki kanatta -l- ekinin kullanıldığı varyantta, deyimden ikinci kanadındaki “tapıldı” şeklinin anlamca dönüşlü olduğu bilinmelidir. Bu varyanttaki **tapıl-** fiili, analogi yoluyla birinci kanattaki “yapıldı”ya benzetilerek -n- ile değil, -l- ile dönüşlü kılınmıştır; her iki kanatta da -n- ekinin kullanıldığı varyantta ise birinci kanattaki “yapındı” fiili, analogi yoluyla ikinci kanattaki “tapındı”ya benzetilerek, -l- eki yerine -n- ekiyle edilgen kılınmıştır, denebilir. Bununla birlikte, bu örnekte (yapındı) -n- ekinin tercih edilmesinde fiil gövdesiyle ek arasına giren bağlayıcı -ı- ünlüsünün de rolü olabilir. Zira, birçok Türk lehçesinde ünlüyle biten köklerden veya gövdelerden sonra edilgenlik anlamı -n- ile sağlanır.

Irak Türkmenlerinden derlenmiş şu atasözlerinde kullanılan edilgen fiillerde de -l- eki yerine -n- eki kullanılmıştır:

*Dêve de düşse dişi kır-ı-n-ı.* (atasözü)<sup>29</sup> (Deve bile düşse dişi kırılır.).

*Ne şaşkın ol bās-ı-n, ne taşkın ol ās-ı-n.* (atasözü)<sup>30</sup> (Mahcup olacağın işler yapma, Aşırıya kaçıp başkalarının ihmeline uğrama.).

Yukarıdaki atasözlerinden ilkinde dişin, bir dış etkenle kırılması gerçeği göz ardı edilerek fiilin kendiliğinden meydana geldiği algısı oluşmuş ve Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinin aksine, bu atasözündeki “kır-” fiili -n- ekiyle edilgen kılınmış olabilir. İkincisindeyse “şaşkın” ve “taşkın” kelimelerinin sonundaki “n” seslerinin aliterasyonu ile edilgenliğin, -l- yerine -n- ile sağlanmış olduğu söylenebilir: *bās-ı-n, ās-ı-n*. Bu örneklerde de yukarıdaki gibi, bağlayıcı -ı- ünlüsünün rolünden söz etmek mümkündür.

Fiilin (**tapıl-**) her üç sahadaki (Azerbaycan, Güney Azerbaycan ve Irak) anlamlarına bakıldığında ise Irak Türkmenlerinde kelimeye verilen “peyda ol-” yan anlamının Azerbaycan sahasında bulunmadığı görülmektedir. Yalnız, Güney Azerbaycan’da **tapıntı** kelimesinin anlamlarından birinin “birden ele gelen”<sup>31</sup> olduğu ve bu anlamın Irak Türkmenleri arasında **tapıl-** fiiline verilen “peyda ol-” yan anlamına oldukça yakın olduğu gözlenir.

Bugünkü Türkiye Türkçesi yazı dilindeyse fiilin bu anlamına (bulun-) rastlanmamaktadır. Bununla birlikte, Doğan Büyük Türkçe Sözlük’te de **tapıl-** fiiline “bulun-” anlamı verilmiş; fakat maddenin tanığı Fuzuli’den seçilmiştir.<sup>32</sup> Ötügen Türkçe Sözlük’teyse **tapıl-** fiili “bulun-” ve “ol-” anlamlarıyla kaydedilmiş; kelimenin, bu anlamlarıyla Orta Türkçe, eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinde kullanıldığı

<sup>29</sup> Şakir Sabir Zabit, *a.g.e.*, s. 49.

<sup>30</sup> Şakir Sabir Zabit, *a.g.e.*, s. 79.

<sup>31</sup> Ali Hüseyinzade (Daşkın), *a.g.e.*, s. 199.

<sup>32</sup> D. Mehmet Doğan, *a.g.e.*, s.1635.

belirtilmiştir.<sup>33</sup> Görüldüğü üzere, fiilin bu anlamı (bulun-) Azerbaycan sahasında ve Irak Türkmenleri arasında daha yaygındır. Türkiye Türkçesi yazı dilindeyse gerek fiilin kökü gerek bu türevi (*tapıl-*) artık arkaik birer unsur durumundadır.

***Tapın-*** :

Bilindiği gibi, *tap-* fiilinin bir de “ibadet etme” ekseninde anlamları vardır.<sup>34</sup> Söz konusu fiilin dönüşlü şekli de *tapın-* biçiminde olup Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinde yaşamaktadır. “İbadet et-” anlamına gelen *tap-* ve *tapın-* fiillerine, sahaya ait çeşitli sözlüklerde aşağıdaki anlamların verildiği gözlenmektedir:

**Türkiye Türkçesi:**

***Tap-:***

1. İlah olarak tanınan varlığa karşı inancını ve bağlılığını belirli kurallar çerçevesinde göstermek.
2. Tutku ile sevmek, bağlanmak.
3. Birine çok değer vermek.<sup>35</sup>

***Tapın-:***

1. Hizmet etmek.
2. Tapmak eylemini gerçekleştirmek; şükretmek; hürmet etmek; perestiş etmek.
3. Allah’a ibadet etmek; kulluğun gereğini yerine getirmek; inanç ve bağlılığını göstermek için ibadet sayılan belli davranışlarda bulunmak.
4. Tanrılara saygısını sergilemek.
5. Bir kimseye karşı aşırı bağlılık göstermek; onu çılgınca sevmek.<sup>36</sup>

**Azerbaycan:**

***Tapın-:***

1. Səcdə etmək, sitayiş etmək, ibadet etmək, perestiş etmək.
2. Pərəstiş dərəcəsinde sevmək, məftun olmaq.<sup>37</sup>

**Güney Azerbaycan:**

***Tapın-:***

1. Baş eğmək, özini borçlı sanıp ayağına düşmək.<sup>38</sup>

<sup>33</sup> Yaşar Çağbayır, *a.g.e.*, s. 4589.

<sup>34</sup> İ. Zeki Eyüboğlu, *Türkçe Kökler Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989, s. 139; Tuncer Gülensoy, *a.g.e.*, s. 858.

<sup>35</sup> TDK, *Türkçe Sözlük*, TDK yayınları, Ankara 2011, s. 2266.

<sup>36</sup> Yaşar Çağbayır, *a.g.e.*, s. 4590.

<sup>37</sup> Nesimi Adına Dilçilik Enstitüsü, *a.g.e.*, 4. Cilt, s. 266.

<sup>38</sup> Ali Hüseyinzade (Daşkın), *a.g.e.*, s. 199-200.

## “TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN AĞIZLARI VE AZERBAYCAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu sözlük verilerine göre, Türkiye Türkçesinde “ibadet etmek” anlamı fiilin hem kökü hem de türevinde yaşatılırken, Azerbaycan’da bu anlam yalnızca *tapın-* türevinde gözlenmektedir. Buna göre, *tap-* fiili Azerbaycan’da “ibadet etmek” anlamını yitirerek anlam daralmasına uğramıştır. Güney Azerbaycan’da ise *tapın-* fiili temel anlamından uzaklaşarak yalnızca mecaz anlamıyla yaşamaktadır ki bu da bir anlam daralması örneğidir. Irak Türkmenlerinde ise *tap-*, Azerbaycan’da olduğu gibi, ibadetle ilgili anlamını yitirerek bir anlam daralmasına uğramış, *tapın-* ise bu ağızlardan tamamen düşmüştür. Türkiye Türkçesine gelince, anlam eksenini epeyce zengin olmasına rağmen, *tapın-* fiilinin kullanım alanı bugünkü Türkiye Türkçesinde epeyce daralmış; hatta, *tapın-* nerdeyse ölü bir kelime hâline gelmeye başlamıştır. Bunun ardında İslam dininin Arapçadan kaynaklanan terminolojisinin günlük dile etkisinin rolü olduğu söylenebilir. En başta, “ibadet, namaz, eda, kaza, vb.” aynı kavram alanına giren pek çok kelime günlük dilde sıklıkla kullanılarak *tapın-* fiilinin dilden düşme noktasına gelmesine sebep olmuştur, denebilir.

### *Tapınak:*

Yalnızca Türkiye Türkçesinde gözlediğimiz *tapınak* kelimesi bugünkü sözlüklerimizden bazılarında aşağıdaki gibi karşılanmıştır:

**TDK Türkçe Sözlük:** İçinde ibadet edilen, tapınılan yapı, mabet, ibadethane, ibadetgâh.<sup>39</sup>

**Ötüken Türkçe Sözlük:** Tapınmak için yapılmış yapı, mabet, ibadethane.<sup>40</sup>

**Doğan Büyük Türkçe Sözlük:** Çok tanrılı dinlerde ibadet yeri, mabet.<sup>41</sup>

**Dil Derneği Türkçe Sözlük:** İçinde Tanrıya kulluk edilen, tapınılan yapı, mabet, ibadethane.<sup>42</sup>

Yukarıdaki sözlük verilerine bakıldığında, bunların içinde en ilgi çekici olanı Doğan Büyük Türkçe Sözlük’tekidir. Bu sözlüğe göre, *tapınak* çok tanrılı dinlerle ilgili mabetler için kullanılmaktadır. Bu anlamlandırmanın ardında kültürün etkisinin bulunduğu söylenebilir. Çünkü, Türkiye Türkçesinin yayıldığı alanlarda eski çağlardan beri Müslüman, Hristiyan ve Yahudiler bir arada yaşayagelmişlerdir. Türkler için Yahudiliğin ve Hristiyanlığın mabetlerinin adları yabancı kavramlar değildir. “Kilise”, “havra”, “sinagog” Türkçeye çok eskiden girmiş terimlerdir. Oysa, semavi dinler dışında kalan dinlerin mabet adları Türkiye Türkçesi konuşurları için yabancı kavramlardır. Bu yüzden, çok tanrılı dinlerin ibadethanelerinin Türkçede toplu hâlde kavramlaştırılması tabiidir. Yalnız, TDK Türkçe Sözlük’te *tapınak* maddesinin altında “Yahudi tapınağı” tamlaması

<sup>39</sup> TDK, *a.g.e.*, s. 2266.

<sup>40</sup> Yaşar Çağbayır, *a.g.e.*, s. 4589.

<sup>41</sup> D. Mehmet Doğan, *a.g.e.*, s. 1635.

<sup>42</sup> Dil Derneği, *Türkçe Sözlük*, Dil Derneği yayınları, Ankara 2005, s. 1833.

verilmiş tir.<sup>43</sup> Bu tamlama kalıcı bir isim olmayıp diğer sözlüklerde de gösterilmemiştir. Bu yüzden, söz konusu tamlamayı bir leksik birim olarak kabul edemeyiz.

Kelimenin “mabet” anlamı dışında, Doğan Büyük Türkçe Sözlük’ün verdiği “çok tanrılı dinlerin mabedi” anlamını da kazanması bir anlam genişlemesidir. Burada üzerinde durulması gereken bir husus da *tapınak* kelimesinin dil devrimi çalışmaları sırasında neolojizm (yenicilik) yoluyla dile ithal edildiğidir. Nitekim, bu kelimeye ilk kez 1935 tarihli Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu’nda rastlanmaktadır.<sup>44</sup> Karşılaştırdığımız diğer lehçelerde ise bu kelime bulunmamaktadır. Ancak bu kelimenin Doğan Büyük Türkçe Sözlük’teki anlamıyla kullanılması dile yerleştiğinin bir göstergesidir, denebilir.

### SONUÇ:

1. Görüldüğü üzere, *tap-* fiil kökünün başlıca iki anlam ekseninden biri olan “ibadet et-” ile ilgili anlamlar Türkiye Türkçesinde yaşatılırken, “bul-” eksenindeki anlamlar Azerbaycan ve Irak Türkmen sahasında kullanılmaktadır.

2. Türkiye’de *tap-* fiilinin “bul-” anlamıyla kullanıldığı alanlar daha çok Doğu Anadolu veya Kerkük göçmenlerinin bulunduğu Anadolu yöreleridir. Bu durum, Azerbaycan lehçe sahasının Doğu Anadolu’ya da uzandığının leksik bir göstergesidir.

3. Azerbaycan, Güney Azerbaycan ve Irak Türkmen sahasında *tap-* fiilinin “bul-” anlam ekseninde pek çok yan anlamla kullanıldığı görülmektedir.

4. Türkiye Türkçesinde “ibadet et-” anlamı hem *tap-* hem *tapın-* fiilleriyle karşılanmaktadır.

5. Güney Azerbaycan sahasında *tapın-* fiilinin, mecazlaşarak “Baş eğmek, özini borçlu sanıp ayağına düşmek” anlamı kazanması diğer sahalarda görülmeyen bir anlam gelişmesi arz etmektedir.

6. Türkiye Türkçesi, Azerbaycan ve Güney Azerbaycan sahalarda edilgenlik anlamı her zaman *-l-* ekiyle sağlanırken, Irak Türkmen ağızlarında edilgenlik için bazı fiillerin köklerine hem *-l-* hem de *-n-* ekleri getirilebilmektedir.

7. Irak Türkmenlerinde *tapıl-* yan anlam kazanarak “hazır bulun-” ve “peyda ol-” anlamlarıyla diğer sahalarda görülmeyen bir anlam gelişmesi arz etmektedir.

8. *Tapınak* yalnızca Türkiye Türkçesinde kullanılmaktadır. Neolojizm (yenicilik) akımıyla dile ithal edilmiş, daha ziyade çok tanrılı dinlerin mabetleri için kullanılan bir terim niteliği kazanarak zamanla dilde tutunmuştur.

9. Birbirine yakın sahalarda belli bir kelimenin bu ölçüde farklı anlamlarla kullanılıyor olması dilin hem canlılığının hem de zenginliğinin bir göstergesidir.

<sup>43</sup> TDK, *a.g.e.*, s. 2266.

<sup>44</sup> Sevan Nişanyan, *Sözlerin Soyağacı*, Everest yayınları, İstanbul 2012, s. 604.

**“TAP-” FİİLİ VE TÜREVLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ, IRAK TÜRKMEN  
AĞIZLARI VE AZERBAJYAN SAHASINDAKİ ANLAMLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

---

**İşaretler:**

Ā-ā	: uzun a	
ē	: uzun e	
é	: kapalı e (e-i arası ses)	
ġ	: art damak g’si	ġ
Ĥ- ĥ	: ha	ح
ħ	: hırıltılı h	خ
ķ	: art damak k’si	ق

**Hatırlatma:**

Makalede, transkripsiyon işaretleri yalnızca Irak Türkmenlerinden alınan metinlerde kullanılmış; Azerbaycan ve Güney Azerbaycan’dan alınan metinler ilgili kaynaklardaki alfabe ve işaretlerle iktibas edilmiştir.

**Kaynaklar:**

- Bayatlı, H. Kemal; *Irak Türkmen Türkçesi*, TDK yayınları, Ankara 1996.
- Çağbayır, Yaşar; *Ötüken Türkçe Sözlük*, Ötüken Neşriyat, İstanbul 2007.
- (Daşkın), Ali Hüseyinzade; *Ferheng-i Lugât-ı Türkî (Sözlük)*, İntişarat-ı Yaran, Tebriz 1371H.
- Demirci, Kerim; *Türkoloji İçin Dilbilim (genişletilmiş 2. baskı)*, Anı yayınları, Ankara 2014.
- Doğan, D. Mehmet; *Doğan Büyük Türkçe Sözlük (Genişletilmiş 23. basım)*, Yazar yayınları, Ankara 2011.
- Dil Derneği, *Türkçe Sözlük*, Dil Derneği yayınları, Ankara 2005.
- Ercilasun, A. Bican; *Kars İli Ağızları (Ses Bilgisi)*, Gazi Üniversitesi yayınları, Ankara 1983.
- Ercilasun, A. Bican (vd); *Türk Lehçeleri Grameri*, Akçağ yayınları Ankara 2012.
- Eyüboğlu, İ. Zeki; *Türkçe Kökler Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1989.
- Gülensoy, Tuncer; *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, (2 Cilt), TDK yayınları, Ankara 2007.
- Gülsevin, Gürer; “Oğuzca Olmayan Türk Lehçelerindeki Oğuzca Unsurlar ve Bunlara Teorik Bir Yaklaşım”, *Turkish Studies*, C: 5, S: 1, Kış 2010, s. 57-76..

- Hassan,Hussin Sahbaz; “Kerkük Ağzı”, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul, 1979.
- Hürmüzlü, Habib; *Irak Türkmen Türkçesi Sözlüğü* (2. baskı), Kerkük 2013.
- K. Vahidoğlu, Yaşar, *Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi*, 5-6. Ciltler, T.C. Kültür Bakanlığı yayınları, Ankara 1997.
- Nesimi Adına Dilçilik İnstitutu; *Azərbaycan Dilinin İzahlı Lügəti*, (4 Cilt), Bakü 2006.
- Nişanyan, Sevan; *Sözlerin Soyağacı*, Everest yayınları, İstanbul 2012.
- Sarıkaya, Mahmut; “Güney Azerbaycan Türkçesi(Fonetik-Morfoloji-Sentaks)”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayımlanmamış Doktora tezi, Kayseri, 1998.
- TDK; *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*,(12 Cilt), TDK yayınları, Ankara 1978.
- TDK; *Türkçe Sözlük*, TDK yayınları, Ankara 2011.
- Terzibaşı; Ata, *Kerkük Eskiler Sözü*, Türkmen Kardeşlik Ocağı yayınları, Bağdat 1962.
- Vasfi; İhsan S., *Irak Türklerinde Deyimler ve Atasözleri (Genişletilmiş 2. baskı)*, Kerkük Vakfı yayınları, İstanbul 2001.
- Zabit; Şakir Sabir, *Irak Türkmenleri Ağzında Atalarsözü*, Daru’l-Basri Matbaası, Bağdat 1961.





## **BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP**

*ZEYTUN AND ÇUKUROVA ARMENIAN INCIDENTS BASED ON THE OBSERVATION  
OF A GERMAN ENGINEER AND RESPONSE OF THE CLAIMS OF JOHANNES LEPSIUS*

Sacit UĞUZ\*

### **Özet**

Türk-Ermeni ilişkileri, özellikle son bir buçuk asırda üzerinde en çok konuşulan, tartışılan, politikalar üretilen, sadece bu iki milletin değil hemen hemen bütün dünyanın üzerinde durduğu, tarihin en çetrefilli konularından biri hâline gelmiştir. Şüphesiz bu duruma gelmesinde Avrupalı devletlerin çıkar hesaplarının payı çok büyüktür. Ermenilerin isyan etmelerinde etkili olan Avrupa, bu olayların kaleme alınmasında da aynı etkisini sürdürmüştür. O dönemde Batılılar tarafından kaleme alınan eserler genellikle Ermenileri mazlum göstermek için yazılmış, Osmanlı Devleti'ni ve Türk halkını haksız ithamlarla suçlayan ifadelerle doludur. Bu çalışmada, bir Alman mühendis olan W. E. Siehe'nin Çukurova ve Zeytun dolaylarında cereyan eden Ermeni olayları ile ilgili gözlemlerinin yer aldığı bir makalesinin tahlili yapılacaktır. W. E. Siehe'nin bu yazısı, olayların bir Avrupalı tarafından tarafsız olarak gözleme dayalı bir biçimde anlatılması bakımından önemlidir. Ayrıca Ermenilerle ilgili taraflı yazıları ile bilinen Alman papaz Johannes Lepsius'un iddialarının başka bir Alman tarafından çürütülmesi oldukça dikkate değer bir husustur.

**Anahtar Kelimeler:** Walter Erdman Siehe, Johannes Lepsius, Zeytun, Çukurova, Ermeni Olayları

### **Abstract**

Turkish-Armenian relationship has become one of the most complicated matters that the most talked, discussed and policies produced on, especially for last 150 years. No doubt, European States' looking after their interests have a great role in the emergency of this situation. Western States that they were effective Armenian revolt have continued same effect in the written of these events also. Generally, books which were written to represent aggrieved the Armenian by the Western authors at that time are full with statements which are put the blame on Turkish nation unjustly. In this study, an article by written W. E. Siehe, a German engineer, including observation about incidents of Armenian around the Adana and Zeytun was analyzed. This article by Siehe is significant with regard to being expressed by a European person impartially and observational. Besides, to be refuted by another German of claims of German pastor Johannes Lepsius, who known as biased writing on the Armenians is quite remarkable.

**Key Words:** Walter Erdman Siehe, Johannes Lepsius, Zeytun, Çukurova, Armenian Incidents

\* (Yrd. Doç. Dr.); Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, sacitugu@gmail.com

## Giriş

Tarihte Türk-Ermeni ilişkileri iki dönem hâlinde ele alınmaktadır. Birincisi yüzyıllardır aynı coğrafyayı paylaşan ve aynı kültürün birer ögesi olan Türk ve Ermeni halkının birbirleriyle ve devletle olan münasebetlerinin çok iyi olduğu dönemdir ki, bu durum dünya tarihinde benzeri nadir görülen bir hoşgörü timsalidir. İkincisi ise XIX. yüzyılın ortalarından itibaren emperyalist devletlerin Osmanlı üzerindeki politikalarının bir neticesi olarak kışkırttıkları Ermenilerin beraber yaşadıkları halka ve bağlı buldukları devlete karşı takındıkları hasmane tavır ve bunun neticesinde de yaşanan acı olayların ön plânda olduğu dönemdir. Avrupalı devletlerin Ermeniler lehine her fırsatta müdahil oldukları bu dönem ile ilgili, tarihçi ya da değil, yerli yabancı yüzlerce yazar tarafından birçok eser kaleme alınmıştır. Ancak olaylara genellikle Ermenilerin penceresinden bakan misyonerler, konsolosluk görevlileri ve seyyahların gözlemlerine dayanarak yazılan bu eserler, dünya kamuoyuna bu meselenin tek tarafı olarak yansıtılmasına neden olmuştur. Anadolu'nun birçok şehrinde açtıkları okul, hastane ve yetimhane gibi kurumlarda özellikle Ortodoks Ermenileri kendi mezheplerine dâhil etme amacına yönelik faaliyet gösteren misyonerlerin kaleme aldıkları, aşırı abartılı ve yanlı raporlar ve hatıralar, Batı kamuoyunda Türkler aleyhinde oldukça olumsuz bir etki oluşturmuştur. Bu rapor ve hatıralar günümüzde de konuyla ilgili birçok araştırmada kaynak olarak kullanılmakta ve kamuoyu yanıltılmaya devam edilmektedir. Bu şekilde bilgi kirliliğine neden olan misyonerlerden biri de Johannes Lepsius'tur<sup>1</sup>. Alman bir papaz olan ve kendisini Osmanlı topraklarında yaşayan Ermenilere adayan Lepsius, yalan yanlış ve abartılı bilgilerle dolu kitaplar yayımlamıştır<sup>2</sup>. Bu güne kadar Lepsius'un iddialarına cevaben çeşitli kitap ve makaleler kaleme alınmıştır. Hatta Lepsius'un yayınlarında yararlanmış olduğu Alman Dışişleri Bakanlığı

<sup>1</sup> Dr. Johannes Lepsius, 15 Aralık 1858 tarihinde Berlin'de dünyaya geldi. Babası Ejiptoloji ilminin kurucusu sayılan Prusya Devlet Kütüphanesi Müdürü Karl Richard Lepsius'tur. Teoloji tahsilinin yanında matematik, felsefe, edebiyat ve sanat tarihi alanlarında da eğitim alan Lepsius, Alman Ermeni Cemiyeti (Deutch-Armenische Gesellschaft) ve Alman Doğu Misyonu'nun (Deutsche Orient-Mission) kurucusudur. Alman Protestan bir din adamı olan Lepsius'un, daha gençlik yıllarından itibaren Doğu dünyası ilgisini çekmiştir. 1884 yılında Kudüs Alman cemaatine Papaz yardımcısı olarak atanması bu ilgiyi daha da arttırmıştır. İlerleyen süreçte Almanya'ya dönen ve tüm çalışmalarını Ermeniler üzerinde yoğunlaştıran Lepsius, Ermenilerin Avrupa'daki bir numaralı savunucusu olmuştur. 1896 yılında kurduğu ve müdürlüğünü yaptığı "Alman Doğu Misyonu" adlı kuruluş vasıtasıyla Türkiye'deki Ermeniler üzerinde etkin bir şekilde çalışmalara başladı. Ermenilere çeşitli haksızlıklar yapıldığı iddialarının artması üzerine mayıs-haziran 1896 yılında Türkiye'ye bir araştırma inceleme gezisi gerçekleştirdi. Geri döndükten sonra Berlin'e gelen Lepsius buradan yürüttüğü çalışmalarla özellikle Urfa'daki Ermeni yetimlerinin korumasını üstlendi. Urfa âdetâ Lepsius'un çalışmalarında bir merkez olarak kullanıldı. Urfa ile birlikte Diyarbakır ve diğer bazı şehirlerde açtığı sağlık ve eğitim merkezleri ile sağlık hizmetleri ve Ermeni gençlerine eğitim hizmetleri sunmaktaydı. 1914 yılında İstanbul'a gelen ve Enver Paşa ile Ermeni sorununun çözümüne yönelik görüşmeler de yapan Lepsius, daha sonra Doğu Alman Misyonundaki görevinden ayrılarak Hollanda'ya gitti. Bu arada Doğu Hıristiyanları ve özellikle de Ermenilerle ilgili yapmış olduğu çalışmalardan dolayı 1917 yılında kendisine Berlin Üniversitesi tarafından fahri doktor unvanı verildi. 1918 yılında tekrar Almanya'ya döndükten sonra Dışişleri Bakanı Solf'un izni ile Almanya Dışişleri Bakanlığı arşivinde bulunan Ermeni meselesi ile ilgili diplomatik belgeleri gözden geçirerek 1919 yılında yayımladı. Lepsius'un ve tabii ki Alman hükümetinin buradaki amacı, Ermeni olayları ile ilgili olarak Almanların tamamen suçsuz olduğunu, ayrıca Ermenileri içinde buldukları durumdan kurtarmak için konsoloslukları vasıtasıyla Almanya'nın birçok çalışma yaptığını ortaya koymaktı. Lepsius savaştan sonra da çalışmalarını sürdürdü. Alman Protestan papazlarını yardıma çağırarak özellikle Suriye'ye sevk edilen Ermeni yetimlerinin muhafazasını istedi. 3 Şubat 1926'da Marenno'da ölen Lepsius, Türkiye'deki Alman misyonerlerinin en ünlüsü olarak bilinmektedir. Selami Kılıç, *Ermeni Sorunu ve Almanya: Türk-Alman Arşiv Belgeleriyle*, Kaynak Yayınları, İstanbul 2007, ss. 88-93.

<sup>2</sup> Kılıç, *Ermeni Sorunu ve Almanya*, ss. 93-96. Ayrıca bkz: Johannes Lepsius, *Bericht über die Lage des Armenischen Volkes in der Türkei*, Tempelverlag, Potsdam, 1916; *Deutschland und Armenien, Sammlung Diplomatischer Aktenstücke*, Potsdam, 1919; *Armenien und Europa*, Berlin, 1897; *Die Große Politik der Europäischen Kabinette 1871-1914*, 1-40, Berlin 1927.

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

arşivinden temin ettiği belgelerde tahrifat yaptığı dahi ortaya çıkarılmıştır<sup>3</sup>. Ancak bu çalışmalar görmezden gelinmekte, Lepsius'un eserleri hâlâ en önemli kaynaklar arasında gösterilmektedir.

Bu çalışmada, kendisi de bir Alman olan Walter Erdman Siehe'nin bölgede yaşanan Ermeni olayları ile ilgili Lepsius'a cevap mahiyetinde olan gözlemlerine yer verilmiştir. W. E. Siehe, uzun yıllar Mersin'de yaşamış, mühendis ve botanikçi sıfatıyla tüm bölgeyi dolaşarak bilimsel araştırmalar yapmıştır. 1895 yılında Adana'ya gelişinden itibaren 1897 yılına kadar geçen iki sene zarfında özellikle Zeytun<sup>4</sup> ve Çukurova'da cereyan eden Ermeni olaylarının gelişimi ile ilgili birçok olaya tanıklık etmiş ve bunları Almanya'da yapılan yayınlarla kıyaslayarak, yaşanan hadiselerin yurt dışına ne derecede abartılı, tek taraflı ve yanlı yansıtıldığına şahit olmuştur.

W. E. Siehe, Türkler aleyhine gelişen bu haksız durum karşısında bir makale kaleme almış ve Almanya'da Post gazetesinde yayımlatmıştır. 9 Şubat 1897 tarihinde padişaha sunulmak üzere tercüme edilen bu yazının, Almanya'da yayın tarihi muhtemelen tercüme tarihinden bir iki gün öncedir. W. E. Siehe yazısında, Ermenilerin kışkırtıcı faaliyetlerini ve Müslüman ahalinin Ermenilere karşı olan tutumunu tarafsız bir şekilde değerlendirmiştir. Lepsius'un Almanya'da kaleme aldığı makaleler ve yaptığı konuşmalarda Müslümanlar aleyhine sarf ettiği yalan yanlış ifadeleri dile getirmiş ve doğrusunu kendi gözlemlerine göre ifade etmiştir. Bu vesika, Ermeni olaylarıyla ilgili bir yabancı tarafından objektif değerlendirmelerin yer aldığı nadir örneklerden biridir<sup>5</sup>.

### **Toros Dağlarında Bir Alman Mühendis: Walter Erdman Siehe**

Walter Erdman Siehe, bitkilere meraklı bir Alman mühendis olup 1859 tarihinde Berlin'de doğmuştur. 1878-1880 yılları arasında Keoniglichen Gaertnerlehranstalt (Kraliyet Bahçecilik Okulu)'da okumuş, ardından Berlin ve Jena Üniversitelerine devam etmiştir. 1895 yılında Bağdat demiryolu hattının yapımında görevli olarak Adana'ya gelmiştir. 1897'de Mersin'in kuzeyinde bulunan Fındıkpınarı'nda 35 dönüm kadar bir arazi satın alan W. E. Siehe, 25 yıl kadar burada yaşamıştır. Kurmuş olduğu bahçesinde çeşitli meyveler yetiştirmiş, civar bölgelere geziler yaparak yerli bitkilerden örnekler toplamıştır. Topladığı bu örnekleri Avrupa'da bulunan koleksiyonlara göndermiştir. Ayrıca yerli çiçek soğanlarını da toplayarak yetiştirmiş ve bunları ihraç etmiştir<sup>6</sup>. Öncelikle Anadolu'da Adana ve Konya vilayetleri dâhilinde, ardından da 1898'de Ankara, Elazığ, Halep, Beyrut ve Suriye vilayetlerinde araştırmalar yapmak için hükümete başvurmuş ve gerekli izinleri almıştır<sup>7</sup>. Ayrıca Irak ve Kafkasya gibi bölgelerde de araştırma gezileri yapmıştır. Walter Siehe'nin Mersin'de bulunduğu süre içerisinde bazı acı hatıraları da olmuştur. 1898 yılında araştırma yapmak üzere gittiği ve bir süre ikamet ettiği Gülek Boğazı'nda tertip ve düzenden yoksun bir kısım redif askeri tarafından darp edilmiş, evi yağmalanmış ve topladığı bitkiler tahrip edilmiştir. Bu olay nedeniyle görülen mahkemede Walter Siehe suçluların cezalandırılmasını istemiştir. Önceleri tazminat talep etmezken daha sonra Mersin Almanya konsolosluğu ile irtibata geçmesi neticesinde konsolosluk kanalıyla zararına mukabil tazminat talebinde bulunmuştur. Ancak iki yıldan fazla süren yazışmalar neticesinde devlet, çeşitli gerekçelerle tazminat ödemeyi reddetmiştir<sup>8</sup>. Fransız işgalinin bitmesinden sonra ise 6 Nisan 1920'de çeşitli işlerle uğraşan bir kısım Almanya vatandaşı ile

<sup>3</sup> Mustafa Çolak, "Kaynak Kirliliği ve Tehcir Olayında Belge Tahrifatı". *Belleten*, LXVI/247 (2002), 967-1002.

<sup>4</sup> Günümüzde Kahramanmaraş ilinin merkez Onikişubat ilçesine bağlı bir mahalledir.

<sup>5</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>6</sup> Turhan Baytop, *Anadolu Dağlarında 50 Yıl*, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul 2000, s. 97, 98.

<sup>7</sup> BOA. BEO. 1092/81835.

<sup>8</sup> BOA. BEO. 1642/123104, BOA. BEO. 1455/109081, BOA. DH. MKT. 2198/89, BOA. DH. MKT. 2344/46, BOA. DH. MKT. 2241/32.

birlikte W. E. Siehe de tutuklanmış ve 19 ay hapis yatmıştır. Bu süre zarfında Fındıkpınarı'nda bulunan evi bir grup eşkiya tarafından basılmış, bekçisi ve bekçisinin oğlu öldürülmüş, evi, ahırları ve seraları yakılmış, bahçesi tarumar edilmiş, yıllardır topladığı bitki koleksiyonu, kütüphanesi, 4.000 adet fotoğrafı tahrip edilmiştir. W. E. Siehe'nin büyük bir emek sonucu Fındıkpınarı'nda oluşturduğu Anadolu bitkileri koleksiyonu ve bitki fotoğrafları bu şekilde yok edilmiş; ancak Avrupa ülkelerine göndermiş olduğu örnekler günümüze kadar muhafaza edilmiş ve bunlar Türkiye florasının yazılmasında en önemli kaynaklardan biri olmuştur. 10 Mart 1928 günü Adana Amerikan Hastanesi'nde sıtmadan ölen W. E. Siehe, Mersin'de toprağa verilmiştir<sup>9</sup>.

### **Johannes Lepsius'un İddiaları ve W. E. Siehe'nin Bu İddialara Cevap Mahiyetindeki Gözlemleri**

Johannes Lepsius, 1896 yılının mayıs-haziran aylarında Ankara'dan Mersin'e ve oradan civar vilayetlere kısa bir Anadolu seyahatine çıkmıştır<sup>10</sup>. Lepsius bu seyahati kimliğini gizleyerek, kendi kurmuş olduğu halı-manifatura atölyesinin temsilcisi sıfatıyla gerçekleştirmiştir. Asıl amacı ise kendince Ermenilere yapılan baskı ve zulmü tüm teferruatıyla öğrenmektir<sup>11</sup>. Seyahatten sonra Almanya'ya dönen Lepsius, "*Hıristiyan dinine taarruz vuku bulup bu dini büsbütün ortadan kaldırmak istiyorlar*" şeklinde propagandalar yapmaya başlamıştır<sup>12</sup>. Ayrıca yine bu seyahatten sonra yayımladığı *Armenian und Europa* (Ermenistan ve Avrupa) isimli eserinin önsözünde, 1896 yılının mayıs ayında Anadolu ve Suriye'yi gezerek Ermenilerle ilgili huzursuzluğun ve kanlı olayların yaşandığı iki vilayeti baştan başa dolaştığını belirtmektedir. Kitabın başından sonuna kadar Türkiye ve Türklerle ilgili çok ağır ithamlarda ve garip iddialarda bulunan Lepsius, bu iddialarını belgelendirme gereksinimi bile duymamıştır<sup>13</sup>. Bu arada Lepsius, yapmış olduğu bu gezinin sonuçlarını kamuoyu ile paylaşmak için çeşitli dramalar, konferanslar ve toplantılar düzenlemiş, iddia ve ithamlarını buralarda da dile getirmiştir. Örneğin; güya bir Ermeni 20 Eylül 1895 tarihli mektubunda Avrupa kamuoyuna şu imdat çağrısını yapacaktı:

"Sevgili kardeşim! Avrupa'yı en azından şu son olaylar hakkında bilgilendirin. Avrupa bizi kurtarmaya gelsin artık!.. Kardeşim, lütfen bize yardım edin! Avrupalıların insanlık hislerine seslenin. Yüzyıllardır maruz kaldığımız barbarlığa rağmen milliyetimizi korumasını bildik. Suçumuz nedir? Tek suçumuz Hıristiyan olmak, özellikle de medenî ve namuslu insanlar olmamızdır.<sup>14</sup>"

Burada özellikle Hıristiyan oldukları için öldürüldüklerine vurgu yapan ve tamamen bir kışkırtma eseri olan bu ifadeler, özellikle Alman kamuoyunu kendi yanlarına çekmek ve nihai hedeflerine ulaşmak için oynanan senaryonun küçük bir parçasıdır. Çünkü Almanlar, Ermenilerin önce Türkleri kışkırtmak ve sonra sükûneti sağlamak amacıyla gönderilen kuvvetlerin Ermeni katliamı yaptıklarını ileri sürerek başta İngiltere olmak üzere Avrupa'nın merhametini sağlamak amacıyla olduklarını düşünüyordu. Yani Ermenilerin mazlum ve

<sup>9</sup> Baytop, a.g.e., ss. 98-104.

<sup>10</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>11</sup> Zübeyir Bütüner, "Tarihte Türklere Karşı Soykırım İddialarının Mimarı Portreler –Bir Alman Din Adamı Dr. Johannes Lepsius-", *Hoşgörüden Yol Ayrımına Ermeniler, IV*, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri 2009, s. 428; H.L. Kaiser, Johannes Lepsius: Theologian, Humanitarian Activist and Historian of Völkermord, An Approach to a German Biography (1858-1926), 2011, <http://www.zora.uzh.ch/61176/1/Kieser-Lepsius2011.pdf>, 09.07.2013.

<sup>12</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>13</sup> Kılıç, a.g.e. s. 93,94.

<sup>14</sup> Ramazan Çalık, "Almanya'nın Abdülhamit Dönemindeki Ermeni Olaylarına Yaklaşımı", *Hoşgörüden Yol Ayrımına Ermeniler, Erciyes Üniversitesi Yayını*, Kayseri 2009, s. 499.

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

mağdur rolü oynayarak Avrupa'nın desteğini sağlamak siyasetini güttüklerini biliyorlardı<sup>15</sup>. Bu arada Alman İçişleri Bakanlığı Türk-Alman ilişkilerinin bozulacağından endişe ederek, bu faaliyetlerin Türklüğe karşı olmaması için uyarılarda bulunsa da Lepsius bildiğini okumaya devam etmiştir<sup>16</sup>.

W. E. Siehe, kaleme aldığı makalesine<sup>17</sup> Lepsius'un bu faaliyetlerine atıfta bulunarak dost bir memleket ve hükümet olarak kabul edilen Osmanlı'ya karşı İngiltere'de yapılan benzeri propagandaların, Almanya'da da icra edilmesinin insaniyete sığmadığını belirtmektedir. Ayrıca "*Doktor Johannes Lepsius tarafından Ermenistan hakaiki namıyla neşredilen ve millet ictimalarında irad edilen nutukların mugayir-i hakikat olduklarını ve bilakis şark Hristiyanlarının İslamlar aleyhinde bulduklarını muvazzahan ve ispat ederek meydana koymak elzemdir zannundayım*" diyerek bölgede yaşanan olayları, özellikle de 1895 Zeytun olaylarına giden süreci kendi gözlemlerine dayanarak anlatmaya başlamaktadır.

"Acizleri iki seneden beri şarkta Mersin Limanı şehrinde imrar-ı evkat etmekteyim. Doktor Lepsius sahilde ikamet eden bir adamın dâhilde vuku bulan bir hâlâtta haberdar olamayacağı itirazında bulunacak olursa cevaben: Bendeniz yalnız kışın birkaç ay Mersin'de bulunup senenin diğer dokuz aylarında mütemediyen dâhilde icra-yı seyahat edip ve bu müddet zarfında Ermenilerin bizzat mahall-i isyanı olan Zeytun ve yakınlarında imrar-ı evkat ettiğimi beyan eylerim. Bendeniz me'muren Zeytun'a gönderilmeyen Avrupalıların birincisi olup müşahedatıma nazaran Devlet-i Aliye me'mûrinin bu badaki harekâtını takdir ve medh etmekten de geri duramam. Bendeniz şimdiden doğrudan doğruya Ermeni hakaiki diye yazılan ahvalin aleyhindeyim. Çünkü 1895 senesi Teşrin-i Evvelinde Zeytun'da vuku bulan isyanın bir milli Ermeni isyanı olup ve bunun bastırılması asla dine taalluk etmeyip bizzat siyasî hususata ait olduğundan emin olduğum gibi bihakkın ve bigayr-i hakkın umur-ı siyasiye ile iştilal etmeyen her din ve mezhep burada fevkalade serbest icra edilmekte olup yalnız burada bir hayli Amerika Protestan misyonerlerinin umur-ı siyasiye ile iştilal etmekte olduklarından hükümet-i Osmaniye şüphelenip arzularına mani olmaya gayret etmektedir. Bizim Alman Protestan mektepleri, Katolik misyonerleri, Arap papazları, Rum kilisesi bi-tamamihâ tasaddiden masûndurlar.<sup>18</sup>"

W. E. Siehe burada kendisinin Zeytun'a herhangi bir misyon için memuren gönderilmediğini özellikle belirtmekte ve bu durumdaki ilk kişi olduğunu söylemektedir. Bu ifadeden Zeytun'a gelen Avrupalıların mutlaka bir misyonu gerçekleştirmek amacı ile kendi devletleri tarafından görevlendirildiği sonucu çıkmaktadır ki, bu durum zaten pek de bilinmeyen bir şey değildir. Lepsius'un "*Hristiyan dinine taarruz vuku bulup bu dini büsbütün ortadan kaldırmak istiyorlar*" şeklinde yaptığı propagandalara bir cevap olarak Zeytun'da Ermenilerin millî bir isyan çıkardıklarını, isyanın bastırılmasının asla din ile alakasının olmadığını, meselenin tamamen siyasî olduğunu ifade ettikten sonra siyasî faaliyet gütmeyen her din ve mezhebin burada serbestçe icra edilebildiğini belirtmiştir.

15 Bayram Soy, "Alman Dışişleri Bakanlığı Arşivi'ne Göre II. Wilhelm Döneminde Almanya'nın Osmanlı Ermenilerine Yaklaşımı (1914'e Kadar)", *Karadeniz Araştırmaları*, 19, (2008), ss. 115-128; Vahdettin Engin, *II. Abdülhamid ve Dış Politika*, Yeditepe Yayınları, İstanbul 2005.

16 Bütüner, a.g.m, s. 428.

17 Söz konusu makale Mersin'de yaşayan Walter Siehe tarafından kaleme alınmış ve Almanya'nın Posta gazetesinde yayımlandıktan sonra Türkçeye tercüme edilmiş olup Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde Y.PRK.MYD. 18/22 kodu ile kayıtlıdır.

18 BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

Siehe burada Protestan misyonerlerine ve özellikle Amerikalıların faaliyetlerine ayrı bir parantez açmaktadır ve şu ifadeleri kullanmaktadır<sup>19</sup>:

“Şu son on senelerde bu havalideki Ermenilerin ekserisi Protestan olmaya başlayıp bu husus için Amerika misyonerleri fevkalade gayret etmekte ve tekmil havalı hemen Amerika misyonerleri ile mâl-a-mâl olup masariflerini de Amerika-yı şimâliden vuku bulmakta olan îânâtta tesviye etmektedirler. Bu misyonerler tebdil-i din hususundaki sa'y ve gayretlerinden maada bunlara merbut mekteplerdeki talebenin talim ve terbiyesi ve bu suretle milletin terakkisiyle de muvazzaftırlar. Bu misyonerlerin talebeleri kimlerdir? İslamların tebdil-i din edip Hristiyan olmalarını Devlet-i Âliye me'mûrini kemal şiddetle men ederler. Bu halde yalnız reayanın tebdil-i din ve mezhep etmeleri mümkün olur demektir. Kilisece gayet mükemmel bir usul-i idareye malik olan Rumların tebdil-i mezhep etmeleri muhaldir. Bunun için hemen umumiyetle yalnız Ermeniler tebdil-i mezhep ederek Protestan dinini kabul etmişlerdir.”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere Protestan misyonerlerinin hedef kitleleri Ermenilerdir. Zeytun ve civarında -hatta tüm Anadolu'da- çıkan Ermeni ayaklanmalarında Protestan misyonerlerinin doğrudan veya dolaylı olarak Ermeniler lehine müdahil oldukları bilinen bir gerçektir. Bu nedenle W. E. Siehe, sadece Protestan misyonerlerinin faaliyetlerinin devlet tarafından devamlı takip edildiği ve engellenmeye çalışıldığı, bunun haricinde Alman Protestan mektepleri, Katolik misyonerleri, Arap papazları, Rum kilisesi gibi farklı dinî unsurların oldukça rahat bir şekilde hiçbir tazyike maruz kalmadan faaliyetlerine devam ettiklerini söylemekte ve Lepsius'un bu konudaki iddialarını tamamen yalanlamaktadır<sup>20</sup>.

W. E. Siehe yazısının devamında “*Türkler gibi sahib-i sükûnet ve misafirperver olan bir milletin fevkalade kin ve gazabını tahrike mecbur eden esbabı layıkıyla biliyorum. Türk kavmi bizim şimal memaliki gibi kötü değildir*” diyerek Türk halkının yüzyıllarca beraber yaşadığı Ermenilere karşı bu derece kinlenmesinin sebepleri üzerinde durmakta ve sözü Ermenilerin vasıflarına ve genel özelliklerine getirmektedir.

“Şayan-ı medh olan evsafirlerini söyleyeyim. Sa'y, sebat, tasarruf, kanaat gibi sıfat-ı memdûhayı haiz oldukları halde ticaret hususundaki hile ve desayisleriyle Türkleri aletleri gibi isti'mal ederler. Umumiyetle şarkta Türkler müstesna olmak üzere Acemler, Hristiyanlar ve Araplar ticaret hususunda kazandıkları fikir bizdekinin büsbütün aksidir. Ve bilhassa Ermenilerin bu hususta isti'mal ettikleri hile ve desayis tasavvurun fevkindedir. Ermeni tüccarı gibi karşısındakinden gayr-i meşru istifadeyi hiçbir tüccar bilemez. Burada bulunduğum şu iki sene zarfında bütün çalınan şeyler ve hakkımda isti'mal edilen hile ve desayisin kâffesi Ermeniler tarafından vuku bulmuştur. Büyük muamelatta tüccarların irtikab ettiği denaeti her biri muamelat-ı âdiyede irtikab ederler. Bir Ermeni bulunduğu mahalde derhal entrika ve hile ve her nevi denaetle hemcinslerinden birçoğu için mahal taharrisinde bulunur. Mesela; bulunduğu hizmette hemcinsinin birini kayırmak için diğerlerinin kâffesinin def ve tardına gayret eder. Ermeniler Çinliler ve Avrupa'daki Yahudiler gibi hile desayis ile ticarete elverişli olup silah-bedest olarak harbe kabiliyetli

<sup>19</sup> 1895 yılı itibarıyla Zeytun'da Amerikan misyonerleri tarafından işletilen ve 1871 yılından beri faaliyet gösteren kız ve erkek olmak üzere iki mektep bulunmaktadır. Bu mekteplerde Ermeni çocuklarına dini bilgilerin yanı sıra Ermeni tarihi ve kültürü de öğretilmektedir. Bu durum şüphesiz Zeytun isyanlarının milliyetçi bir karakter kazanmasında etkili olmuştur (Yahya Bağçeci, “1895 Zeytun Ermeni İsyanı”, *Turkish Studies*, III(2), (2008), s. 127).

<sup>20</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

değildirler. Yüzlerinde de meymenet yoktur. Yahudi milletinin dünyanın kâffe-i aksamında dağınık olarak meskûn olduğu gibi Ermeni milletinin kâffesi de şarkta dağınık olarak iskân etmişlerdir. Hakiki Ermenistan'da zannedildiği gibi Ermeniler mecmu' ve kalabalık olarak sakin değildirler. Buralarda en ziyade Kürtler meskûndurlar. Ermeniler beray-ı ticaret büyük şehirlerde bulunup bilhassa sahildeki Trabzon, İzmir, Dersaadet gibi büyük şehirlerde bulunurlar. Tarsus ve Adana taraflarında bir haylisine tesadüf olunur. Bu millet ya bir ticaret veya sanatla meşgul olup han ve misafirhaneciliğe pek ziyade meyyaldirler. Fakat herhalde hiç bir ecnebi bunların han ve misafirhanelerine evvelce kati olarak pazarlık etmeksizin girmeye cesaret etmemelidir.”

Bu ifadeler, şüphesiz bütün Ermeni milletine mâl edilemez. Ancak bir yabancı'nın Çukurova ve çevresinde bulunduğu süre içerisinde Ermenilerle ilgili edindiği izlenimler ve yaptığı tespitler olması bakımından önemlidir. Burada şüphesiz yıllardır devam edegelen Ermeni olayları neticesinde, Türk ve Ermeni halkının birbirlerine karşı tutumlarında meydana gelen değişimin ve bunun sosyal ve ticarî ilişkilere yansımalarının göz ardı edilmemesi gerekir. W. E. Siehe, Türklerin Ermenilerle olan ilişkilerinin ve onlara karşı muamelelerinin tarihî gelişimini belirtirken ifade ettiği şu sözler bu değişimin nedenlerini en iyi şekilde ifade etmektedir:

“Türklerin eskiden Ermenilere olan muameleleri fevkalade iyi olup hiçbir Hristiyan milleti bu derece himaye edilmemiştir. Rum muharebesinden sonra Rumlar Türklerin emniyetini bil-küllüye selb ettiklerinden Hükümet-i Osmaniye Ermenilere fevkalade emn ve itimad edip şehbenderlikler ve şehbenderlik vekâletlerine ve Bank-ı Osmanî direktörlüklerine ekseriyetle Ermenileri tayin eylediler. Ve birçoğu umur-ı maliyede istihdam edildiler. Esbab-ı ma'ruzîyeye mebni hakikaten Ermenilerin Hükümet-i Osmaniye idaresinden şikâyet hakları yok idi. Fakat işde Ermeni pek ziyade rahatlanmıştı. Ekser Türkler Ermenilerin küfran-ı nimet etmesinden iştika edecek olurlar ise fevkalade hakları vardır.”

Daha önce de bahsedildiği gibi Avrupa'da, Zeytun'da meydana gelen olayların Hristiyanlığa karşı olduğu, gerçek gayenin Hristiyanlığı büsbütün ortadan kaldırmak olduğu şeklinde propagandalar yapılmakta idi. W. E. Siehe, Zeytun isyanında devletin Ermeni papazlarına karşı bir hareketinin söz konusu olduğunu ancak bunun onların papaz olmasından değil, “*milletine vaaz ve nasihat edeceklerine Ermenileri Hükümet-i Osmaniye aleyhine tahrik ve ifsatta bulunmalarından*” dolayı olduğunu özellikle belirtmektedir. Hatta “*Bu hâl hiçbir vakit Almanya'da vuku bulmamış mıdır? İşte berveçh-i ma'ruz papazlar ekseriyetle fesattan ve tahrikâtta bulduklarından Türkler de bittabi papazlara düşman olmuşlar idi. Bu babda da hakları var idi*” diyerek Almanya'da da aynı durumların vuku bulduğunu söylemekte ve Türk hükümetinin haklılığını bir kez daha ifade etmektedir. Zira papazlar, gerek Zeytun'da gerekse de yurdun muhtelif yerlerinde çıkan Ermeni isyanlarında halkın kışkırtılması ve olayların başlamasında önemli roller üstlenmişlerdir<sup>21</sup>. Önceki dönemlerde yaşanan tecrübeler ve 1895

<sup>21</sup> Örneğin; 1853 yılında, Hovakim ve Melik Arzuruni adındaki iki papaz ihtilâl hazırlıklarında bulunmak amacıyla Zeytun'a yerleşmiştir. 1878 yılında devletin Zeytun'da yapacağı kışlanın temel atma töreninde Sis (Kozan) Katogigos'u, Zeytunlulara hitaben yaptığı konuşmada, “*Bu kışla gerçekte sizin askeriniz içindir. Böyle biliniz!*” diyerek gelecekle ilgili emellerini açıkça dile getirmekten çekinmemiştir (Orhan Doğan, “Zeytun (Süleymanlı) Ermenileri Tarafından Şehit Edilen Osmanlı Askerleri (Osmanlı Arşiv Vesikalarına Göre)”, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), (2012), ss. 66-68). 1878 Ermeni isyanında halkı kışkırttıkları için rahip Nikoghoy ve Zeytun papaz yardımcıları Artin ve Yanos tutuklanarak İstanbul'a gönderilmiştir (Ahmet Eyicil, “1878 Zeytun İsyanı”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 10, (1999), s. 34, 36, 41). 16 Eylül 1895 tarihinde ise Agasi başkanlığındaki Ermeni komitacıların yaptığı ve Zeytun'da isyanın başlaması kararının alındığı Karanlıkdere toplantısına, papaz Vartabet Bartholomeos, papaz Termardios ve Nezaret Yenidünya gibi

Zeytun isyanında da papazların benzer tutumlarının devam etmesi, papazlara karşı alınan tedbirlerin haklılığını ortaya koymaktadır.

Ermenilerin Çukurova ve civarında çıkardıkları isyanlarda ana gayelerinin eski Kilikya Ermeni Krallığı'nı yeniden tesis etmek olduğu bilinen bir gerçektir. W. E. Siehe bu hususta Ermeni halkından edindiği izlenimleri şöyle ifade ediyor<sup>22</sup>: “1895 senesinde bendeniz Ermenilere istikballeri için ne düşündüklerini sual ettiğimde aşağı sınıftan olanlar bile berveçhi-î âtî cevapta bulunurlardı: Biz yine bir yeni Ermeni krallığı teşkil edeceğiz. Bizim en son kralımız bir eski köşkte sihirlenmiş olduğu hâlde elan durmakta olup onun yerine Ermeni kraliyetini tesis için diğer yeni bir kral kaim olacaktır.” Görüldüğü gibi o dönemde sıradan bir Ermeni vatandaşı bile amaçlarını açık açık ifade etmekten çekinmemektedir. Bu durumun Türk halkında huzursuzluğa sebebiyet vermemesi düşünülemez. Yine İstanbul'da yapılan silahlı gösteriler ve bu gösterilerde bir Türk zabitanın öldürülmesiyle başlayan olaylarda her iki taraftan da ölenlerin olması, 1896 yılında gerçekleşen Osmanlı Bankası baskını, Bitlis Valisi Hasan Tahsin Paşa'ya suikast girişimi gibi Ermeniler tarafından gerçekleştirilen birçok hadisenin, Türk halkını galeyana getirdiği ve neticede Trabzon'da Ermenilere yönelik birtakım öldürme girişimlerinin vuku bulduğunu yazar tarafından belirtilmektedir. Ayrıca “Herhalde gerek Dersaadet'te ve gerek Trabzon'da Ermeniler bizzat hemcinslerinin fenalığına sebebiyet verdiler” diyerek, buralarda meydana gelen olaylarda ölen Ermenilerin sorumlularının yine Ermeniler olduğunu, ancak bu durumun Lepsius tarafından görmezden geldiğini belirtmektedir.

W. E. Siehe yazına 1895 Zeytun isyanı ile ilgili tespitleriyle devam etmektedir.

“Her nasıl olursa olsun 1895 senesi Teşrin-i Evvelinde Zeytun'da isyan zuhura geldi. Ekserisi bu isyanın naçar kalmalarından ileri geldiğine hükmediyorlar. Bu mugayir-i hakikattir. Çünkü bu isyana Ermeniler senelerden beri bir plana tevfiikan hazırlanıyorlardı. Fransızca Export Gazetesi Ermenilerin bu isyana 80 senesinden beri hazırladıklarını yazıyor. Bir hayli zamandan beri silah ve endahit ihtiyacatını ithal ve izhar ediyorlardı. Şimdi ise bu husus şedidül-meal kavanin ile men edilmiştir. İşte işe böyle başladılar. Ve burada icra ettikleri harekât makul olmadığı gibi pek zalimane idi. Şehirden takriben bir çeyrek mesafede ve bir miktar mütemekkin hale konmuş bir kışla-i hümayun mevcut olup takriben 200 asker mahsur kalmış idi. Bunlar su ihtiyaçlarını taht-el arz cereyan eden bir suyun kışla derunundaki mahzene teraküm etmesiyle def ediyorlardı. Ermeniler asakir-i şahaneyi harbe gayr-i salih bir hale getirmek için şeytanî bir vasita bulup bu da bir öküz kanını mezkûr cârî suya karıştırıp mahzendeki suyu taaffünleştirmek oldu. Bunun üzerine bit-tabî susuz kalan asakir-i şahane teslim mecbur olup topları çivilemek isteyen bir mülazım derhal şehit edilip kan izleri elan kışlada görülüyor. Esirler alınarak ayrı ayrı hanelerde iskân ettirilip günün birinde müdafaaya muktedir olamayan bu biçaregân koyun gibi Ermeniler tarafından katledildiler. Doktor Lepsius'tan bu babda asla istihsal-i malumat edemiyoruz. Yalnız “Zeytun'da bilhassa şayan-ı dikkat bir hal vuku bulup bu da elan muhtac-ı tedkikdir.” demekle iktifa ediyor<sup>23</sup>.”

Ermeni ruhanî liderleri de katılmışlardır (Ahmet Eyicil, “1895 Maraş ve Zeytun İsyanı” , *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 11, (2000), s. 173).

<sup>22</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>23</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.



## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

W. E. Siehe'nin burada bahsettiği kışla daha önce de bahsi geçen 1878 yılında yapılan kışladır. Osmanlı arşiv vesikalarına göre ise 1895 yılında isyan başladığında bu kışlada Miralay İffet Bey komutasında 562 asker bulunmaktadır. Ermeniler tarafından kuşatılan kışladan 97 asker bir vesile ile kurtulmayı başarmış, geride ise 465 asker kalmıştır<sup>24</sup>. Başka bir vesikada ise kışlada 400 asker mevcut olduğu belirtilmektedir<sup>25</sup>. Bir grup Ermeni 28 Ekim günü kışlanın kuzeydoğu tarafındaki tepelerden gelen su kaynağını kesmişler, diğer grup ise kuzey ve güneyden saldırıya geçmişlerdir. Kuşatma nedeniyle aç ve susuz kalan askerler, Ermenilerin kışlayı yakma tehditleri üzerine 30 Ekim'de teslim olmuşlardır. Esir alınan askerler kasabaya getirilerek Ermenilerin evlerine yerleştirilmişlerdir<sup>26</sup>. 15 Aralık'ta Zeytun üzerine askerî harekâtın başlaması nedeniyle bu esir askerlere kış günü elbiseleri çıkartılarak işkenceler edilmiş, ölüm haline getirildikten sonra ise derileri yüzülmek ve Ermeni kadınları tarafından balta ile parçalanmak suretiyle şehit edilmişlerdir<sup>27</sup>. Bu vahim hadisenin Lepsius tarafından göz ardı edilmesi ve “*şayân-ı dikkat*” bir hadise olarak nitelendirilip “*muhtac-ı tedkid*” bir durum olarak görülmesi, olaylara ne kadar yanlı baktığının göstergesidir. Oysa gerek Osmanlı, gerekse de İngiliz arşivinde bu katliamı doğrulayan çok sayıda belge mevcuttur<sup>28</sup>.

W. E. Siehe, yazısının devamında Ermenilerin yaptıkları katliamları anlatmaya devam etmektedir. “*Zeytun'un cihet-i cenûbisinde Çerkez Köyü namında bir köy mevut olup bu köyün kâffe-i ahalisini erkekler, karılar ve çocuklarını tasavvur edilen en zalimane bir surette katlettiler.*” Bu bilgiyi verdikten sonra da katliamın soruşturulmasında Mersin'de bulunan Alman Konsolosundan da bilgi alınmasını, sadece her daim Ermeniler tarafında yer alan İngiliz ve Amerikalıların mübalağalı ifadelerine kesinlikle itibar edilmemesini istemektedir.

Ardından, yazar bu hadise üzerine Müslümanların verdiği tepkiyi anlatmaktadır.

“Ermenilerin tasviri mümkün olmayan bu mezalimi etraf ve havalide istihbar edilince İslamlar fevkalade hiddet ve heyecana gelip Kayseri, Antep ve Urfa Ermenileri Zeytun Ermenilerinin mezalimi kurbanı olup göze göz ve dişe diş olmak üzere İslamlar intikamlarını aldılar. Bununla beraber verilen mekadîr fevkalade mübalağalıdır. Çünkü bendeniz telefâtın miktarını bizzat Ermenilerden tahkik ettiğim halde İngiliz gazetelerinde okunan telefât miktarından fevkalade az buldum. Alman gazetelerine fevkalade emn ve itimad edilmek lüzum gelip gelmeyeceğine dair nihayette bir numune vereceğim. İngiliz ve Amerika gazetelerinde derece-i nihayede teyakkuz ve muhakeme ile mütalaa ve hükm etmelidir. Sizi temin ederim ki yalnız Kayseri'de Ermeni zannıyla ve sehven telef edilen birkaç Rum'dan başka Ermeni olmayan hiçbir Hıristiyan zarar-dâde olmamıştır.”

Ermenilerin yaptığı katliamlara karşı Müslüman ahalinin galeyana gelerek çeşitli vilayetlerde icra ettikleri intikam faaliyetleri neticesinde Ermeni zayıfatının yabancı basında, özellikle de İngiliz ve Amerikan basınında ne denli mübalağalı yansıtıldığı bu ifadelerden açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, Müslümanların ortaya koyduğu tepkinin Hıristiyanlara yönelik olmadığı, sadece Ermenilere karşı bir tepkinin geliştiğidir ki bu durum yazar tarafından bir kez daha dile getirilmiştir.

<sup>24</sup> Bağçeci, a.g.m., s. 132.

<sup>25</sup> BOA. HR.SYS. 2810/2.

<sup>26</sup> Bağçeci, a.g.m., s. 133; Doğan, a.g.m. s. 71.

<sup>27</sup> BOA. HR.SYS. 2810/2; Bağçeci, a.g.m., s. 139.

<sup>28</sup> Bağçeci, a.g.m., s. 139, 140.

Zeytun'da İsyanın giderek genişlemesi üzerine Osmanlı Devleti daha ciddi tedbirler alma yoluna gitmiş ve Miralay Ali Bey emrindeki kuvvetler 23 Aralık'ta Zeytun Kışlası'nı almıştır<sup>29</sup>. Bir yolunu bulup kışladan çıkararak kasabaya sığınan isyancılar üzerine askerî harekât yapılması için Mustafa Remzi Paşa görevlendirilmiştir<sup>30</sup>. Bundan sonrası ile ilgili W. E. Siehe şunları aktarmaktadır:

“Soğuk kışta Zeytun'un muhasarası hakikaten fevkalade müşkül idi. Asakir-i şahane soğuktan ve me'kûlatın iyi olamamasından müteessir olup yolların intizamsızlığı me'kûlatın muntazaman i'tasını gayr-i mümkün kılıyor idi. Ve ordu-yı şahane bu yüzden harikulade telefata dūçar oldu. Bu esnada ve ilkbahar takarrup etmek üzere iken birkaç top celp edilip Zeytun'daki Ermenilerin vesâit-i taayyüşiyeleri hitam bulmak ve müddet-i cüziye zarfında Zeytun zapt edilmek üzere olduğundan Devlet-i Âliye Harp Kanununa tevfiikan her eli silah tutanın idam edilmesi lazım gelir idi. Bunun üzerine Fransız ve İngiliz konsolosları tavassut edip Devlet-i Âliye kumandanlarıyla Ermeni asileri rüesası beyninde Zeytun Hükümet-i Osmaniyyeye teslim edilmek ve Ermeni asileri salimen salıverilmek şartıyla bir mukavele yapıp Ermeniler dört rüesası vasıtasıyla teslim edilip rüesa-i asakir-i şahane muhafazası tahtında bir vapura irkâben memalik-i şahaneden salihan ihraç edildiler. Ve Hükümet-i Osmaniye şimdije kadar sözünde izhar-ı sadakat etti. Bu dört eşkıya rüesasının biri eski Ermeni kraliyet hanedanından olup asilere kumanda etmek ve kraliyet tesis etmek üzere Ermeniler tarafından celp edilmiş olup diğer üçü de Ermeni idiler.<sup>31</sup>”

Ağır kış şartları ve bölgeye ulaşımı sağlayan yolların intizamsızlığı gibi nedenlerle özellikle yiyecek ihtiyacının yeteri kadar karşılanamaması askeri zor durumda bırakmış ve kuşatmada bir türlü sonuca varılamamıştır. Ancak kuşatmanın uzamasına en büyük neden kasabada bulunan kadın, çocuk ve acizlere zarar verilmemek istenmesidir. Birbirleri üzerine yapılmış ahşap evlere sığınan Ermeni isyancılara yönelik bir harekâta sivillerin zarar görme ihtimalinin oldukça yüksek olması, kesin sonuca götürecektir harekâtın yapılmasını engellemiştir. Aralık ayının sonuna kadar kuşatmanın uzaması üzerine Halep'te bulunan Ferik Edhem Paşa'nın Mustafa Remzi Paşa yerine Zeytun'a gönderilmesine karar verilmiştir. Bu arada Ermenilerin beklediği müdahale gelmiş ve İngiltere, Fransa, Rusya, Almanya, İtalya ve Avusturya devletleri Zeytunlu isyancı Ermenilerle Osmanlı Devleti arasında aracılık teklif etmişlerdir. Bu teklifi kabul etmek zorunda kalan Osmanlı Devleti, W. E. Siehe'nin ifadesi ile “*Devlet-i Âliye Harp Kanununa tevfiikan her eli silah tutanın idam edilmesi lazım gelir*” iken Agasi, Abah, Mleh ve Hraçya adındaki asi Ermeni elebaşlarının salıverilmesi ve salimen yurt dışına çıkışlarının temin edilmesini de ihtiva eden şartları kabul etmek zorunda kalmıştır<sup>32</sup>. Sınır dışı edilen bu dört Ermeni elebaşısının birinin eski Ermeni kraliyet hanedanından olması ve kraliyet tesis etmek amacıyla Ermeniler tarafından getirilmesi<sup>33</sup>, Ermenilerin Zeytun isyanı neticesinde kuracakları devletin kralını dahi belirledikleri anlamına gelir. Bu kişi isyan süresince asilere kumandanlık ederek halkın nazarına lider olarak sunulan Agasi'dir<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> Bağçeci, a.g.m., s. 140.

<sup>30</sup> BOA. Y.PRK.ASK. 108/8.

<sup>31</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>32</sup> Bağçeci, a.g.m., ss. 128, 140-143.

<sup>33</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>34</sup> Agasi, Haçin (Saimbeyli) Kazası ahalisindedir. İstanbul, Amerika ve İngiltere'de tahsil görmüş, Fransa'da bulunmuştur. 1893 yılında Kıbrıs'a gitmiş oradan çok miktarda silah ve cephane ile birlikte Zeytun'a gönderilmiştir. Yelkenli bir gemi ile önce Süveydiye (Samandağ)'ye gelen Agasi burada bulunan Ermenilerin tamamını Hinçak

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

W. E. Siehe, Ermenilerin, Avrupalıların kendilerine olan desteğinden ne kadar emin olduklarını şöyle izah etmektedir:

“Ada misali her tarafı memalik-i Osmaniye ile muhat olan ve yalnız muvakkat muvaffakiyet ümit edilen bu gibi bir mahalde eğer hariçten muavenet vuku bulmayacağından katiyen emin olmasalar en akılsız olanlar bile isyana cesaret edemezler. Avrupalılardan beherinin Ermeni milletine muavenete mecbur olduğunu her Ermeni tabi zanneder idi. Ve ekser Ermeniler mükerreren bizzat bendenize “Hıristiyan olduğunuz için bit-tabî siz de milletimizin menafini gözetirsiniz.” demiştir. Ve aleni olarak menafilerini gözettiğimize dair Alman gazetelerine makaleler verdiler. Bilhassa İngilizlerin bilfiil muavenet edeceklerine gerek İngiliz matbuatının ve gerek Londra’daki melun Ermeni komitalarının verdikleri mevaiden emin olduklarından âdeta başları dönmüş ve kendilerine fevkalade ehemmiyet verip ne olduk delisi olmuşlar idi<sup>35</sup>.”

Ermenilerin Avrupa’dan geleceğini umdukları yardımdan bu kadar emin olmalarına sebep, Agasi’nin bu konuda yaptığı propagandalardır. Zira Agasi yaptığı çeşitli toplantılarda gerekli olan silah ve paranın komite tarafından verildiğini, ayaklanma başlar başlamaz İngiliz donanmasının Mersin ve İskenderun Limanlarına gelerek yardım edeceğini ve bu konuda Halep’teki İngiliz konsolosuyla daima irtibat hâlinde bulunduğunu belirtiyordu<sup>36</sup>. Siehe ayrıca, İngilizlerin Ermenilere verdiği destek için “*Herhalde İngilizler düvel-i muazzamanın Mısır’daki menafini unutturmak için bu gibi bir salgını ileriye sürmek menafî iktizasından idi*” ifadelerini kullanmakta ve İngiltere’nin bu isyanı desteklemesinin altında Mısır’da kendi menfaatini sağlama amaçlı siyasî nedenlerin yattığını belirtmektedir.

W. E. Siehe, yazısının bundan sonraki kısmında sözü Adana ve Payas dolaylarında yaşanan Ermeni hadiselerine getiriyor ve Lepsius’un yazdığını belirttiği “*Adana Vilayeti Kanlı Mukatelesi*” adındaki makaleden şu pasajı aynen veriyor:

“Adana Vilayeti dâhilinde Mersin, Tarsus ve Adana şehirleri Fransız ve Amerika sefine-i Hayriyelerinin bulunmasından dolayı kıtalden muhafaza edildiler. Mamafih kıtalin icrasına üç defa teşebbüs edilmiş ise de Vali Paşa mezkûr sefain-i harbiye kumandanlarının bizzat ve bilfiil müdahalelerinden korktuğundan bu gibi bir emri vermeye cesaret edemedi. Bununla beraber Adana havalisinde 20 köy ve Payas havalisinde 16 köy ve 1809 hanenin gâret ve yağma ve tahrip edilmesiyle çöl hâline konuldu. Vali Paşa vilayet dâhilinde bir devir icra edip vali köylerden çıkar çıkmaz gâret ve yağma edildiler. Mamafih Vali Paşa Fransız Linova Zırhlısı kumandanını da vilayet dâhilinde muhill-i asayiş hiçbir hâl ve hareket vuku bulmamakta olduğunu da temin ediyordu. Her yerde Hıristiyanlar silahları toplanıp İslamlar ise silahlarını muhafaza edebilirler idi. Payas havalisinde vukua gelen zayıat 50.000 İngiliz lirası yani 1.000.000 Mark hesap edilir. Tarsus havalisinde birçok mil murabbaından olan bağların kütükleri İslamlar tarafından kâmilten sökülüp tahrip edildiler. Bu havalide nan-paraya muhtaç olanların miktarı 7.000 diğer havalide ise 17.000 kişiye balığ olmaktadır.”

komitesine üye yapmıştır. 1894 yılı Mart ayı başlarında Maraş’a gelen Agasi, Zeytun isyanını tertiplemiş ve yönetmiştir (Eyicil, “1895 Maraş ve Zeytun İsyanı”, s. 172, 173; Bağçeci, a.g.m., s. 128).

<sup>35</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>36</sup> Eyicil, “1895 Maraş ve Zeytun İsyanı”, s. 174.

Lepsius'un bu iddialarına cevap olarak W. E. Siehe ise kendi gözlemlerini şöyle ifade etmektedir<sup>37</sup>:

“Acizleri berveçhi âfi hakikat-i hali arz ederek Doktor Lepsius'un diğer vilâyât hakkındaki ifâdâtını kâri'in-i kiramin ol vechle hükmetmesini istirham ile iktifa eylerim.

1- Adana valisinin Fransız ve Amerika zırhlıları kumandanlarından korktuğundan dolayı kıtalin icrası hakkında emir vermedi diye hükmetmek ihtiyar adamı tahkir demektir. Vali Paşa'nın ahalinin gittikçe dilgîr ve müteessir olmasından mevzuu fevkalade müşkül idi ve müşküldür. Müşarünileyh Sis ve Mersin mutasarrıflarıyla müttefikan harikulade gayret ederek hatta küçük vukuatın bile vuku bulmamasına muvaffak oldu. Bu babda Mersin'deki Almanya konsolosu Mösyö Kristiman ile Mersin kumandanı Kaimmakam Esad Bey'in fevkalade muavenetleri sebkat etmiştir.

2- Adana havalisinde 20 köyün gâret edildiği büsbütün mugayir-i hakikattir. Acizlerinin mükerreren bulunduğu bu şehir havalisinde bu gibi vukuat asla vuku bulmamıştır.

3- Payas havalisinde 1809 hanenin tahrib edildiği yazılıyor. Payas Adana ile Aleksandretta arasında bir mevki olup ahali sîi şöhret kazanmışlardı. Burada İslamlar ile Ermeniler harp etti. Ve her iki taraftan telefat vuku buldu. İngiliz konsolosuna mürafakat eden Mösyö Bariş yazılan miktarın fevkalade mübalağalı olduğunu ve çünkü tekmi-i mevkiin yalnız birkaç yüz haneden ibaret bulunduğuna bendenizi temin ediyor.

4- Vali Paşa vilayet dâhilinde asla devre çıkmayıp yalnız Payas'a kadar gitti. İhtiyar adam mukatelenin müsebbibi diye iftira etmek bu büyük memuru bigayr-i hakkın tahkir demektir. Eğer bir Türk Almanya'da seyahat icra eder iken bir valiye bu vechle taarruz edecek olsa ne deriz? Zaten Vali'nin seyahati de Payas'taki ihtilalin zuhurundan sonra vuku bulmuş idi.

5- Hristiyanların silahları toplanmayıp yalnız Ermenilerin silahları toplandı. Rumlar ve sair Hristiyanların silahları elan yedlerindedir. Zeytun'da Ermenilerin tüfenkleriyle henüz mucib-i memnuniyet olmayan bir dostluk peyda edilmiş idi.

6- Tarsus'ta hiçbir bağın kütükleri çıkarılmadı. Bu dağ bendenizin mahall-i sa'yi olduğu münasebetiyle her tarafını gezip buna benzer hiçbir şey görmedim.

7- 17.000 kişinin nan-paraya muhtaç olduğu mugayir-i hakikattir. Zeytun civarında yine kendi kabahatlerinden dolayı zahireye ihtiyaç var ise de asla tasvir ettikleri veçhile ve dedikleri miktarda değildir.”

W. E. Siehe, Lepsius'un Adana ve çevresinde yaşanan birtakım hadiseleri Ermeniler lehine ne derece taraflı ve mübalağalı kaleme aldığını bu şekilde ortaya koymaktadır.

Lepsius'un verdiği bilgilerin kaynağı konusunda ise Siehe şunları kaydetmektedir: “*Doktor Lepsius'un vilayetimiz hakkındaki malumatı nereden istihsal ve tab ettiğini bilmek fevkalade arzu edilir ve mucib-i faide olabilir idi. Bu malumatı Almanya konsolosundan istihsal etmediğinden eminim. Çünkü mumaileyh de bizim şahadetimiz veçhile arz-ı malumat ediyor. Doktor Lepsius'un mükerreren İngiltere konsolosu ve Amerika misyonerleriyle alış veriş ettiğini*

<sup>37</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

*gördüm.*”<sup>38</sup> Burada Lepsius’un olaylarla ilgili bilgileri, daha tarafsız bir yaklaşım içerisinde olan kendi devletinin konsolosundan değil de İngiltere Konsolosu ve Amerikan misyonerlerinden almış olması, yalanlarında dayanak oluşturma çabasının bir ürünüdür. “*Bozacının şahidi şıracı*” deyimini işte tam olarak burada hayat bulmuştur.

W. E. Siehe, yazısının son bölümünde “*Doktor Lepsius’un bervech-i maruz yazmış olduğu makale ile şarkta imrar-ı hayat eden Almanlara ve hatta Ermenilere hizmet ettiğinden şüphe ediyorum. Hatta Almanya’da siyasi nokta-i nazarından ekser kübera, Doktor Lepsius’un fikri hilafındadırlar*”<sup>39</sup> demektedir ve Osmanlıların Almanlara itimadının tam olduğunu, bu durumun muhafazasının ise Almanya’nın menfaatine olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Hıristiyan olduğunu söyledikleri hâlde Hıristiyanlık dini emirlerine muvafık hareket etmeyen Ermenileri bu derece himaye etmenin anlamsız olduğunu da altını çizmektedir. W. E. Siehe’nin bu fikirleri, Almanya’nın resmî Osmanlı politikası paralelindedir. Almanya o dönemde, Bağdat demiryolu gibi ciddi iktisadî taahhütler altına girmiş olması ve bölgedeki diğer ekonomik çıkarları nedeniyle mümkün olduğunca Osmanlı Devleti’nin zarar görmeyeceği bir politikanın destekçisi olmuştur. Ancak Lepsius gibi Alman resmî görüşüne muhalif siyaset izleyen simalar da mevcuttur<sup>40</sup>. Zaman içerisinde Almanya, diğer batılı devletlerin de desteğini alan özellikle kilise merkezli ve sol destekli grupların meydana getirdiği ve liderliğini Lepsius’un yürüttüğü yeni bir oluşumun etkisinde kalmış ve bu politikasını değiştirmiştir. Dolayısıyla hem İmparator II. Wilhelm’i hem de kamuoyunu etkilemeyi başaran Lepsius’un bir bakıma Alman Devleti’ni kendi istediği çizgiye çektiği söylenebilir<sup>41</sup>.

### Sonuç

Bu çalışmanın omurgasını oluşturan makalede, bir Alman mühendis olan ve 1895 yılında Mersin’e gelip buraya yerleşen W. E. Siehe’nin gözünden Zeytun isyanı anlatılmakta ve kendi milletinden olan Johannes Lepsius’un bölgede yaşanan Ermeni olayları ile ilgili iddialarına verdiği cevaplar yer almaktadır. Dinî veya siyasî bir misyon için gönderilmeyen sıradan bir yabancının yazmış olduğu bu yazıdan önemli çıkarımlar yapmak mümkündür.

Şöyle ki;

Türkiye’de meydana gelen Ermeni olaylarının Avrupa’ya Hıristiyan-Müslüman çatışması şeklinde sunulduğu görülmektedir ki, bunun sebebi Avrupalıların dinî duygularını kabartarak onların Ermeniler lehine harekete geçmesini sağlamaktır. Yazıda ise Osmanlı topraklarında gayrimüslim unsurların çok rahat bir şekilde yaşayabildikleri ve her din ve mezhebin fevkalade serbest bir şekilde icra edilebildiği özellikle belirtilmektedir. Sadece Protestan misyonerleri ile ilişkilerde sorun yaşandığı, buna sebep olarak da siyasî işlerle ilgilenmeleri, özellikle Amerikalı misyonerlerin açtıkları okullar vasıtasıyla Ermeniler arasında ihtilalci fikirleri yayması ve isyanlara destek vermesi olarak gösterilmektedir.

Türkiye’de yaşanan olayların dışarıya yansıtılmasını sağlayan konsolosların ve misyonerlerin Avrupa kamuoyunu ne derece yanılttıkları ortaya konmaktadır. Lepsius gibi Ermeniler lehine yayınlar yapma gayreti içerisinde olanların, kendilerine kaynak olarak yine aynı amaca hizmet eden konsolos ve misyonerleri tercih ettiği görülmektedir. Kendisi de bir Alman olan Lepsius’un Adana, Tarsus ve Payas civarında yaşanan hadiselerle ilgili olarak, daha tarafsız davranan Alman konsolosu yerine İngiliz konsolosu ve Amerikan misyonerlerinden bilgiler edinmesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

<sup>38</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>39</sup> BOA. Y.PRK.MYD. 18/22.

<sup>40</sup> Soy, a.g.m., s. 118.

<sup>41</sup> Çalık, a.g.m., ss. 498-500.

Aslında bir Alman milliyetçisi olan ve Almanya'nın çıkarları doğrultusunda hareket eden Lepsius'un Ermeniler lehine yaptığı çalışmalar, yayımladığı yalan yanlış bilgi ve ithamlarla dolu kitap ve makaleleri önceleri resmî makamlarca kaygıyla karşılanmıştır. Nihayetinde Lepsius, dinî duyguları merkeze alan bir siyasetle Alman kamuoyunu ve resmî politikasını kendi çizgisine çekmeyi başarmıştır. W. E. Siehe ise Lepsius'un bölgede yaşanan olaylarla ilgili Alman kamuoyunu nasıl yanlış bilgilendirdiğini, olayların doğrusunu ifade ederek ortaya koymaktadır.

Ermeniler, 1895 yılında Zeytun'da çıkardıkları isyana uzun zamandan beri hazırlanmakta ve bölgede Ermeni Krallığı'nı tekrar tesis etmeyi amaçlamaktadırlar. Hatta isyanın planlayıcısı ve icracısı olan Agasi eski Ermeni hanedanından olup, kurmayı düşündükleri krallığın başına geçmeyi planlamaktadır. Ermeniler bütün bu işleri yaparken de Avrupa'nın mutlak surette kendilerine yardım edeceğini düşünmektedirler. Aslında Avrupalıların Ermenilere yardımı sadece kendi siyasî ve ekonomik çıkarları sonucunda belirlenen politikaların bir gereğidir ve bu durum Ermeni meselesinin günümüze kadar büyüyen bir sorun hâline gelmesinin de en önemli sebebidir.

Netice itibariyle W. E. Siehe'nin yazmış olduğu bu makale, Ermeni olaylarına tarafsız olarak bakmayı başaramış bir yabancıнын kaleminden çıkmış olması bakımından önemlidir. Bölgede yaşanan hadiselerle ilgili çarpıtmaların ve Ermeniler lehine abartılı haberlerin nasıl yapıldığı ile ilgili önemli tespitlerin yer aldığı, günümüz araştırmacılarına hakikatlerin ortaya çıkarılmasında yardımcı olabilecek orijinal bir kaynaktır.

### Kaynakça

- Bağçeci, Yahya, "1895 Zeytun Ermeni İsyanı", *Turkish Studies*, III(2), (2008), 123-149.
- Baytop, Turhan, *Anadolu Dağlarında 50 Yıl*, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul 2000.
- Bütüner, Zübeyir, "Tarihte Türklere Karşı Soykırım İddialarının Mimarı Portreler –Bir Alman Din Adamı Dr. Johannes Lepsius-", *Hoşgörüden Yol Ayrımına Ermeniler*, IV, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri 2009, 417-434.
- Çalık, Ramazan, "Almanya'nın Abdülhamit Dönemindeki Ermeni Olaylarına Yaklaşımı", *Hoşgörüden Yol Ayrımına Ermeniler*, Erciyes Üniversitesi Yayını, Kayseri 2009, 491-502.
- Çolak, Mustafa, "Kaynak Kirliliği ve Tehcir Olayında Belge Tahrifatı". *Belleten*, LXVI/247 (2002), 967-1002.
- Doğan, Orhan, "Zeytun (Süleymanlı) Ermenileri Tarafından Şehit Edilen Osmanlı Askerleri (Osmanlı Arşiv Vesikalarına Göre)", *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), (2012), 61-96.
- Eyicil, Ahmet, "1878 Zeytun İsyanı", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 10, (1999), 27-58.
- \_\_\_\_\_, "1895 Maraş ve Zeytun İsyanı", *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi (OTAM)*, 11, (2000), 157-210.
- Kaiser, H.L., *Johannes Lepsius: Theologian, Humanitarian Activist and Historian of Völkermord, An Approach to a German Biography (1858-1926)*, 2011, <http://www.zora.uzh.ch/61176/1/Kieser-Lepsius2011.pdf>, (Erişim Tarihi: 09.07.2013).
- Kılıç, Selami, *Ermeni Sorunu ve Almanya: Türk-Alman Arşiv Belgeleriyle*, Kaynak Yayınları, İstanbul 2007.

## BİR ALMAN MÜHENDİSİN GÖZÜNDEN ZEYTUN VE ÇUKUROVA ERMENİ OLAYLARI VE LEPSIUS'UN İDDİALARINA CEVAP

---

*Osmanlı Belgelerinde Ermeni İsyancıları I-II*, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları, İstanbul (2008).

Soy, Bayram, “Alman Dışışleri Bakanlığı Arşivi’ne Göre II. Wilhelm Döneminde Almanya’nın Osmanlı Ermenilerine Yaklaşımı (1914’e Kadar)”, *Karadeniz Araştırmaları*, 19, (2008), 115-128

Vahdettin, Engin, *II. Abdülhamid ve Dış Politika*, Yeditepe Yayınları, İstanbul 2005.

BOA. BEO. 1092/81835

BOA. BEO. 1455/109081

BOA. BEO. 1642/123104

BOA. DH. MKT. 2198/89

BOA. DH. MKT. 2241/32

BOA. DH. MKT. 2344/46

BOA. HR.SYS. 2810/2

BOA. Y.PRK.ASK. 108/8

BOA. Y.PRK.MYD. 18/22



## İNSAN HAKLARI BAŞARI TESTİ VE İNSAN HAKLARI GÖRÜŞME FORMU<sup>♦</sup>

### *HUMAN RIGHTS SUCCESS TEST AND HUMAN RIGHTS INTERVIEW FORM*

Sultan ŞAHİN\* & Belma TUĞRUL\*\* & Harun TEPE\*\*\*

#### **Özet**

Hak ve adalet kavramının oluşabilmesi, insan haklarının toplumdaki bireylerin muamele görme ilkeleri olduğu kadar muamele etme ilkeleri olarak da algılanabilmesi, akıl ve onur sahibi olan insanın değerinin ortaya konabilmesi için; insan haklarını koruyan uluslararası beyanname ve sözleşmeler, hukuki süreçler ve yaptırımlar, ulusal ve uluslararası insan hakları kurumları konusunda kişilerin bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. İnsan onurunun korunabilmesi ve insan hakları ihlallerinin önlenmesi için toplumdaki bireylerin tek tek kişiler olarak doğuştan sahip oldukları haklar ve talep edebilecekleri haklar konusunda bilinçlenmeleri için insan hakları eğitimi bir gerekliliktir. İnsan hakları eğitimi önemli olduğu kadar bu eğitimin etkililiğinin değerlendirilebilecek ölçme araçlarının olması büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, yetişkinlere uygulanabilecek insan hakları eğitimlerinin verimliliğini ölçme amacı ile geliştirilmiş olan 'İnsan Hakları Başarı Testi' ve 'İnsan Hakları Görüşme Formu' ölçme araçlarının geliştirilme süreci ve istatistik çözümlenmeleri açıklanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan hakları, İnsan Hakları Başarı Testi, İnsan Hakları Görüşme Formu, ölçek geliştirme

#### **Abstract**

The concept of right and justice to occur, human rights in society, as well as the principles of treatment of individuals treated as principles to be detected, the value of owning human intelligence and honor can be substituted; international human rights declarations and conventions, legal processes and sanctions, international and national human rights institutions should be of about bilinçlendirilmeleri. Human dignity can be protected and human rights violations can be avoided as the individuals in society to individual natural rights and can demand rights for human rights awareness training is a requirement. Human rights education is important, so it can be evaluated the effectiveness of education is the means of measuring a big importance. In this study, adults that can be applied to the purpose of gauging the effectiveness of human rights education is developed with ' Human Rights Achievement Test ' and ' Human Rights Interview Form '

**Key Words:** human rights, human rights achievement test, human rights interview form, scale development

<sup>♦</sup> Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü onayından geçmiş yüksek lisans çalışması olan "İnsan Haklarının Etik Temelleri ve Uluslar arası Düzenlemeler Çerçevesinde Yetişkinlere Yönelik İnsan Hakları Eğitimi Programı Geliştirme" başlıklı tez kapsamında geliştirilmiştir.

\* (Bilim Uzmanı); Hacettepe Üniversitesi, sultansahin@gmail.com

\*\* (Prof. Dr.); Hacettepe Üniversitesi, belmatugru@gmail.com

\*\*\* (Prof. Dr.); Hacettepe Üniversitesi, harun@hacettepe.edu.tr



### GİRİŞ

İnsan onurunun korunabilmesi ve insan hakları ihlallerinin önlenmesi için toplumdaki bireylerin tek tek kişiler olarak doğuştan sahip oldukları haklar ve talep edebilecekleri haklar konusunda bilinçlenmeleri gereklidir. Kuçuradi, kişi eğitimini genel olarak şu şekilde tanımlamaktadır; İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin ve her kişide olan olanakların geliştirilmesidir. Olanakların geliştirilebilmesi etik bir eğitimle sağlanabilir.<sup>1</sup> İnsana saygı, etik bir eğitimin gerçekleşmesinin de tek koşuludur. Çünkü etik bir eğitimin amacı insanın bir olanağı olarak insana saygı duygusunun ortaya çıkarmaktır.<sup>2</sup>

Toplumlarda tek tek kişilerin haklar konusunda bilinçlenebilmeleri için insan hakları hukuku bilgisi; kişilerin, kendilerinin ve başkalarının haklarını korumaları için ise, yönelik tutum ve davranışlarında ölçütleri doğru olarak belirleyebilmeleri amacı ile insan haklarının etik temellerini bilmeleri gereklidir. Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişimler meydana getirme sürecidir.<sup>3</sup> İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne taraf ülkemiz için insan hakları eğitiminin yapılandırılması ve başta kamu çalışanları olmak üzere bütün vatandaşlara bu eğitimin verilmesi hukuki bir zorunluluktur. 1993 yılında Viyana'da toplanan "İnsan Hakları Konferansı" sonunda yayımlanan Viyana Bildirgesi ve Eylem Programı'nda, insan hakları eğitiminin ve halkın bilgilendirilmesinin, topluluklar arasında uyumlu ve istikrarlı ilişkileri güçlendirmek ve karşılıklı anlayışı, hoşgörüyü ve barışı teşvik etmek için zorunlu olduğu belirtilmiş; bütün ülkelere ve kuruluşlara da, resmi ve özel bütün öğrenim kurumlarının ders programlarında insan haklarına yer vermeleri için çağrıda bulunulmuştur. Bu çağrıya karşılık olarak Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1994 yılında aldığı kararla, "eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak, tutum ve davranışlar şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak amacıyla 1995- 2004 yılını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan etmiştir ve insan hakları eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için bazı çalışmalar başlatılmıştır. Belirlenen beş ana hedeften bazıları ise şunlardır: insan hakları eğitimi ile ilgili ihtiyaçları belirlemek ve stratejiler oluşturmak, uluslararası, bölgesel, ulusal ve yerel düzeylerde insan hakları eğitimi programları oluşturmak, eğitim malzemesini geliştirmek ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni dünya üzerinde yaymaktır.<sup>4</sup> Sözü geçen kararın uygulanması Türkiye için de uluslar arası uyulması gerekli olan bir ilkesel karardır.

İnsan hakları eğitimi konusunda var olan literatür araştırıldığında fark edilen en önemli eksiklik olarak, insan hakları eğitimlerinin sadece hukuki bilgi temelinde yapılandırılması olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, hak ve adalet kavramının oluşabilmesi, insan haklarının toplumdaki bireylerin muamele görme ilkeleri olduğu kadar muamele etme ilkeleri olarak da algılanabilmesi, akıl ve onur sahibi olan insanın değerinin ortaya konabilmesi gereklidir, insan haklarını koruyan uluslararası beyanname ve sözleşmeler, hukuki süreçler ve yaptırımlar, ulusal ve uluslararası insan hakları kurumları konusunda kişilerin bilinçlendirildiği bir insan hakları eğitimi geliştirilmiştir.

Geliştirilen İnsan Hakları Eğitimi'nin deneysel olarak uygulamalarında eğitimin etkililiğini ölçebilmek için bir ölçek gereklidir. Eğitimle kazandırılmak istenen yeni bilgilerin veya yeni davranışların beklenen düzeyde öğrenilmiş olup olmadığına karar verebilmek için bazı

<sup>1</sup> Kuçuradi, İ. (2007). *İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları*. Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu, 2007, S.260.

<sup>2</sup> Ürek, O. (2007). Kant'ta İnsana Saygı Duyuma Eğitimi. *Kayı/Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 8, 153-161.

<sup>3</sup> Ertürk, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara, Yelkentepi Yayınları, 1972, S.9.

<sup>4</sup> İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi. İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları. Ankara, 2001, S.6.

koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Öncelikle bu davranışların geçerliği ve güvenilirliği yeterli derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla nesnel bir biçimde ölçülmesi gereklidir. Bu bilgi veya davranışlara öncesinde sahip olup olmadığına, sahip olmayan grup için sonrasında ise gerçekleşmesi beklenen öğrenme düzeyi arasında fark bulunup bulunmadığı ile elde edilen sonucun beklenene uygun olup olmadığı hakkında karara ulaşılabilir.<sup>5</sup> Çalışmada, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bir anlamda yönetsel çeşitlemeye gidilmiştir. Yönetsel çeşitleme tek bir program ya da problemi çalışmak için görüşme, gözlem, anket, ya da doküman gibi çoklu yöntemleri kullanma, biçiminde ele alınmaktadır. Bu yolla nitel ve nicel veriler birbiri ile ilişkilendirilerek bulgular daha sağlıklı bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada nicel veri sağlamak için İnsan Hakları Başarı Testi kullanılmıştır. Herhangi bir eğitim yada öğretim programının etkisini ölçmek amacıyla düzenlenmiş olan testlere “başarı testleri”dir. Bu çalışmada, İnsan Hakları Başarı Testi’nin geliştirilmiş olmasının en önemli bir diğer nedeni ise geçerlik güvenilirlik açısından üstün olmasıdır. Eğitimde ölçmelerde çoktan seçmeli testler geçerlik ve güvenilirlik açısından diğer ölçme araçlarına göre üstünlük sağlar.<sup>6</sup> Çalışmada nicel araştırma yönteminin yanı sıra nitel veri elde etmek için ise, İnsan Hakları Görüşme Formu hazırlanmıştır. Benzer konulara yönelmek yoluyla insanlardan aynı tür bilgi almak için hazırlanan görüşme formu yöntemi, farklı bireylerden sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları görüşmeciyi yanlılığı azaltır ve bir araştırmancının başkaları tarafından tekrar edilme olasılığını artırır.<sup>7</sup>

#### **Amaç:**

İnsan hakları uzmanları ve eğitimcileri insan hakları bilgisinin insan haklarının korunması için gerekli olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. İnsan haklarının korunabilmesinde insanın değeri veya insan onurunun bilgisi büyük önem taşımaktadır. Gerekli bilgilerin kazandırılması insanlara verilebilecek bir insan hakları eğitimi ile mümkündür. İnsan hakları eğitimi verilme aşamasında bu eğitimin verileceği kişilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bilinmesi ve eğitim programının buna göre düzenlenmesi önem taşır. Bununla birlikte eğitim sonunda verilen eğitimin etkililiğini değerlendirmek ve kişilerin insan hakları bilgisini ne düzeyde kazanabildiklerini belirleyebilmek sürecin verimliliğini anlamak açısından önemli bir geri bildirimdir.

Ancak yapılan literatür araştırmaları sonucunda insan hakları eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için eğitimin etkililiğini ölçebilecek bir araç olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada insan haklarının etik temellerinin ortaya konabilmesi, insanın değerli bir varlık olduğu bilgisinin kazandırılması, insan hakları uluslar arası düzenlemeler ve ilgili uygulamaların incelenmesi ve yetişkinlerde insan hakları bilgisinin kazanımlarını ölçebilecek düzeyde bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun üzerine yetişkin bir grup üzerinde çalışılmaya karar verilmiş ve insan hakları eğitimi verilen gruba eğitimin etkililiğini ölçmek amacı ile geliştirilmiş İnsan Hakları Ölçeği ve İnsan Hakları Görüşme formu uygulanmıştır. Bu çalışmada, insan hakları bilgisinin kişilerdeki düzeyini ölçmek için geliştirilen “İnsan Hakları Ölçeği”nin ve ölçeğin tamamlayıcısı olan “İnsan Hakları Görüşme Formu”nun geliştirilme süreci ve istatistik çözümlenmeleri açıklanmıştır.

<sup>5</sup> Özçelik, Durmuş Ali. Ölçe ve Değerlendirme. Ankara, Pegem Akademi, 2009, S.13.

<sup>6</sup> Gelbal, Selahattin. Pmadde Güçlük İndeksi ile Rasch Modelinin b Parametresi ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1994) 85-94.

<sup>7</sup> Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayınları, 2008, S.123.

### **Yöntem:**

Uzman görüşlerine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşturulan İnsan Hakları Başarı Testi 265 Kişiyeye uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından çoktan seçmeli şıklara (A,B,C,D,E) verilen cevaplar bilgisayar ortamına (Excel 2007) aktarılmıştır. Excel’de üst satıra soru sayısı olan 51, ikinci satıra doğru cevaplar yazılmıştır. Üçüncü satıra ise testin seçenek sayısı yazılmıştır. Satır ve sütunlar mümkün olan en dar konuma getirilerek Itean for Windows Version 3.50 programına girilmiştir. Girdi ve çıktı dosyaları oluşturularak, ilgili madde analizi işlemleri uygulanmıştır ve analiz tamamlanmıştır. 51 soruluk ölçme aracının madde analizi işlemleri yapılmıştır ve İnsan Hakları Başarı Testi’nin nihai formu 25 soru olarak belirlenmiştir.İnsan Hakları Görüşme Formu için uzman görüşleri ve literatür taranarak hazırlanmıştır. İnsan Hakları Görüşme Formunun hazırlanma amacı, İnsan Hakları Başarı Testi’nin tamamlayıcı niteliğinde olarak tasarlanmış olmasıdır. Formda sorulan açık uçlu sorular ile, kişilerin bilgisel donanımlarının farklı bir biçimde de ölçülmesi amaçlanmıştır. Nitel ölçme aracı geliştirme sürecindeki geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine göre formun son hali düzenlenmiştir. Formun nihai biçimi 9 sorudan oluşturulmuştur.

### **Çalışma Grubu:**

İnsan Hakları Başarı Testi, Ankara ili Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi felsefe bölümü 4. Sınıf öğrencileri ile eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 250 kişiye uygulanmıştır. Türkiye’de insan hakları lisans bölümünün bulunmamaktadır. Çalışmada, felsefe bölümünün seçilmesinin amacı, lisans düzeyinde müfredatları dahilinde insan hakları dersleri ve etik dersleri almış kitle olmaları sebebiyle seçilmişlerdir. Bu grup araştırmaya konu olan insan hakları bilgisine sahip grup olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencileri ise insan hakları ile ilgili ders almamış olan gruptur. İnsan Hakları Görüşme Formu, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik özellikleri açısından geçerlik ve güvenilirlik boyutunun test edilebilmesi için Eğitim Bilimleri ve Felsefe bölümü öğrencilerinden seçilen 10’ar kişiye uygulanmıştır.

### **Ölçme Aracının Geliştirilmesi:**

#### **1. İnsan Hakları Başarı Testi:**

İnsan Hakları Başarı Testi test geliştirme basamakları dikkate alınarak hazırlanmıştır. İnsan Hakları Başarı Testi geliştirme sürecinde öncelikle, ilgili alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak testte yer alması gerekli görülen konular belirlenmiştir. Test insan hakları konusunda anlama, kavrama ve bilgi düzeyinde; kişilerdeki yeterlilikleri ölçebilecek biçimde belirtke tablosu hazırlanarak oluşturulmuştur.

Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurularak hedeflerin nihai formu kazandırılmıştır. Her bir hedef için en az iki tane soru olmak üzere toplamda 51 maddelik bir başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek kapsam geçerliliği, görünüş geçerliği ve yetişkinlerin düzeyine uygunluk için; 6 İnsan Hakları Uzmanına, 4 Etik-Felsefe Uzmanına, 4 Program Geliştirme Uzmanına, 3 Ölçme Değerlendirme Uzmanına, ve 1 Eğitim Uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan ölçekte bulunan soruların cevaplanma süreleri ve yönergelerin açıklığını ölçmek için pilot uygulama yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçekler kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne tekrar sunulmuştur.

#### **2. İnsan Hakları Görüşme Formu:**

İnsan Hakları Görüşme Formu, alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak ölçekte eksik kalan bilgilerin elde edilmesi, grubun kendi ifadeleri ve görüşlerinin alınması amacı ile

‘standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu’ biçiminde hazırlanmıştır. Görüşme formu Patton (1987)’in belirttiği gibi bir konuda farklı insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amaçlanarak yapılmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu olarak hazırlanmıştır Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu, belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur, bu sorular aynı sıra ile her görüşülen bireye sorulur.<sup>8</sup> İnsan Hakları Görüşme Formu, İnsan Hakları Başarı Testi’ne ek olarak katkı sunabilecek konular düşünülerek ve açık uçlu biçimde daha detaylı bilgi alınmasına ihtiyaç duyulan konular belirlenerek oluşturulmuştur. Toplamda 9 sorudan oluşmaktadır, bu form deney grubundaki gönüllü olan on kişiye eğitim öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi:**

Elde edilen nitel ve nicel verilerin değerlendirilmesinde farklı teknikler kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesin aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış ve ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığını test etmek ve deneysel işlemin etkili olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t-testi ve tekrarlı ölçümler için t-testi hesaplanmıştır. Bu işlemler için SPSS 15.0 paket programından faydalanılmıştır. Geliştirilen İnsan Hakları Başarı Testi geçerliliğinin ve güvenilirliğinin hesaplanmasında madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış KR-20 iç tutarlılık/güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Maddeleri 1 ve 0 ile puanlanan testlerde testin bütününe ait güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Kuder Richardson-20 formülü/güvenirlik katsayısı kullanılmaktadır. Bu işlemler için ITEMAN for Windows (Version 3.50) Paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz/içerik analiz yöntemi kullanılmıştır, bu bağlamda elde edilen veriler kategorilere ayrılmış, yüzde ve frekansları belirlenmiş, birbirleriyle ve nicel veriler ilişkilendirilmiştir.

**Madde Güçlük İndeksi (Pj) :** Denemesi yapılmış olan bir test maddesinin güçlüğü, doğru cevap sayısının tüm cevaplara oranıdır. Bir maddeyi cevaplayıcılardan büyük bir kısmı doğru cevaplamışsa bu madde kolay bir madde olur ve güçlüğü 1,00’a yakın; bir maddeyi cevaplayıcılardan çok az bir kısmı doğru cevaplamışsa bu madde zor bir madde olur ve güçlüğü 0,00’a yakın olur.<sup>9</sup>

**Madde ayıricılık gücü indeksi (madde geçerliği) (r<sub>jx</sub>):** Denenmiş bir test maddesinin ayıricılığı onun, yoklanan davranışa sahip olanlar cevaplayıcıları bu davranışa sahip olmayanlardan ayırma gücüdür. Genellikle, ayıricılığı 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler testte kullanılabilir niteliktedir. Ayıricılığı, 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler iyi; ayıricılığı 0,40’tan daha yüksek maddeler ise çok iyi sayılabilir.<sup>10</sup>

### **Bulgular ve Yorumlar:**

Araştırmada İnsan Hakları Başarı Testi geliştirme sürecinde ilgili alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak testte yer alması gerekli görülen ilgili konular doğrultusunda bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirlenen hedeflerin ilgili konuları aşağıda sıralanmaktadır;

- İnsan haklarının etik temelleri (Aristoteles, Platon, Kant, Nietzsche, Kuçuradi),
- İnsan hakları uluslararası düzenlemeleri,
- Temel haklar (Yaşama hakkı, Düşünce hakkı, Kanaat Özgürlüğü Hakkı, Beslenme Hakkı, Eğitim Hakkı, Sağlık Hakkı, Çalışma Hakkı) ,

<sup>8</sup> Patton, Michael Quinn. How to Use Qualitative Method in Evaluation. Newbury Parl, Sage Publish, 1987,S.112.

<sup>9</sup> Özçelik, Durmuş Ali. Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara, Pegem Akademi, 2010, S.123.

<sup>10</sup> Özçelik, Durmuş Ali. Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara, Pegem Akademi, 2010, S.125.

## İNSAN HAKLARI BAŞARI TESTİ VE İNSAN HAKLARI GÖRÜŞME FORMU

- Ekonomik haklar, Sosyal ve Kültürel haklar (dil, cinsiyet, ırk, renk, veya ekonomik ayrımcılığın yapılmaması),
- Uluslararası insan hakları belgeleri, beyannameleri ve bildirgeleri
- Eğitim ve insan hakları eğitiminin amacı,
- İnsan haklarının korunmasının amacı ve yolları,
- İnsan haklarını koruyan kurum ve kuruluşlar

İnsan Hakları Başarı Testi, çoktan seçmeli test olarak hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli madde, bir problem durumu sunan bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur.<sup>11</sup> Her bir çoktan seçmeli madde için A,B,C,D,E olmak üzere beş adet madde şıkkı sunulmuştur. Çoktan seçmeli maddeler hazırlanırken çoktan seçmeli madde türleri göz önünde bulundurulmuştur; madde kökü soru tipinde olan madde, madde kökü eksik olan madde, tek bir doğru cevap isteyen madde ve yapay çatışma öyküleri yaratılarak en doğru cevabı isteyen madde biçimleri göz önünde bulundurulmuş olumlu veya olumsuz soru biçimi şeklinde oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testte sunulan durumlarda ya net bir bilgi, yorumlama ya da bir çatışma durumu verilerek hangi hakkın ihlali yada korunması üzerinde durulduğunun tespit edilmesi istenmiştir.

Uzman görüşlerine göre yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşturulan 51 Soruluk İnsan Hakları Başarı Testi 265 kişiye uygulanmıştır. Ölçme aracının madde analizi işlemleri yapılmıştır. Her bir kazanım için en az iki soru maddesi oluşturulmuş olan Başarı Testinden, madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine göre 25 madde seçilmiştir. Sorular seçilirken çoğunlukla orta güçlük düzeyinde olan ve ayırt edicilik indeksi .30 un üzerinde olan maddeler seçilmiştir.

25 soruluk ölçeğin madde analizi işlemleri sonrasında KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.875 olarak hesaplanmıştır. Korelasyonun 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.<sup>12</sup>

İnsan Hakları Başarı Testine ait maddelerin genel istatistik değerleri hesaplanan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Alpha değeri güvenilirlik ile ilgilidir. Eğer  $0.80 < \alpha < 1.00$  ise test yüksek güvenilirliktedir. Bu sonuçlar geliştirilen İnsan Hakları Başarı Testi ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Tablo 1'de İnsan Hakları Başarı Testi İstatistik Değerleri gösterilmektedir. Tablo 2'de ise, İnsan Hakları Başarı Testi'nin İteman Madde Analizi sonrasındaki madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir.

**Tablo 1. İnsan Hakları Başarı Testi İstatistik Değerleri**

Soru Sayısı	51
Cevaplayıcı Sayısı	265
Ortalama $\bar{X}$	33.770
Varyans	126.851
Standart Sapma	<b>11.263</b>
Alpha	<b>0.939</b>

<sup>11</sup> Tekin, Halil. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara, Yargı Yayınevi, 1991, S.147.

<sup>12</sup> Özçelik, Durmuş Ali. Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara, ÖSYM Yayınları,1989,S.114.

**Tablo.2. 51 Soru Maddesinden Oluşan İnsan Hakları Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Etme Dereceleri**

Madde Numarası	Pj	rjx
1.	0.76	0.37
2.	0.65	0.20
3.	0.72	0.35
4.	0.49	0.36
5.	0.84	0.65
6.	0.89	0.59
7.	0.79	0.60
8.	0.80	0.52
9.	0.66	0.34
10.	0.80	0.56
11.	0.18	0.16
12.	0.82	0.58
13.	0.86	0.66
14.	0.49	0.42
15.	0.71	0.36
16.	0.77	0.51
17.	0.79	0.62
18.	0.52	0.35
19.	0.77	0.49
20.	0.73	0.50
21.	0.83	0.62
22.	0.80	0.66
23.	0.78	0.56
24.	0.67	0.47
25.	0.52	0.47
26.	0.35	0.26
27.	0.73	0.64
28.	0.70	0.51
29.	0.72	0.52
30.	0.68	0.56
31.	0.16	-0.01
32.	0.66	0.57
33.	0.67	0.71
34.	0.74	0.68
35.	0.48	0.50
36.	0.69	0.73
37.	0.67	0.71
38.	0.74	0.75
39.	0.75	0.77
40.	0.58	0.59
41.	0.75	0.74
42.	0.71	0.79
43.	0.71	0.75
44.	0.61	0.78
45.	0.70	0.68
46.	0.69	0.71
47.	0.61	0.73
48.	0.56	0.63
49.	0.49	0.66
50.	0.74	0.52
51.	0.23	0.19

Bu bilgiler ışığında uygulamaya ait madde analizi sonucunda İnsan Hakları Başarı Testi'nin sorusu içinden madde güçlük ve ayırt edicilik değerlerine göre 25 madde seçilmiştir. 25 madde seçiminde her belirlenen konudan birer soru bulunmasına ve soruların yüksek güçlük, orta güçlük ve düşük güçlük değerlerine göre eşit dağılımlı olmasına dikkat edilmiştir. 25 maddelik nihai hali oluşturulmuştur. Geliştirilen başarı testine ait maddelerin güçlük ve ayırt edicilik analizleri sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

## İNSAN HAKLARI BAŞARI TESTİ VE İNSAN HAKLARI GÖRÜŞME FORMU

Tablo 2. 25 Soru Maddesinden oluşan İnsan Hakları Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Etme Dereceleri

Madde Numarası	Eski Madde Numarası (Tablo2.'deki)	Pj	rjx
1.	4	0.49	0.36
2.	1	0.76	0.37
3.	5	0.84	0.65
4.	7	0.79	0.60
5.	9	0.66	0.34
6.	10	0.80	0.52
7.	30	0.68	0.56
8.	32	0.66	0.57
9.	33	0.67	0.71
10.	14	0.49	0.42
11.	40	0.58	0.59
12.	34	0.74	0.68
13.	36	0.69	0.73
14.	37	0.67	0.83
15.	18	0.52	0.35
16.	19	0.77	0.49
17.	51	0.23	0.19
18.	20	0.73	0.50
19.	44	0.61	0.78
20.	45	0.70	0.68
21.	46	0.69	0.71
22.	25	0.52	0.47
23.	48	0.56	0.63
24.	28	0.70	0.51
25.	35	0.48	0.34

Uygulama sonrası 51 soruluk İnsan Hakları Başarı Testi'ne yapılan madde analizi ardından seçilen 25 maddenin kazanımlara göre konumlanışı şu şekildedir:

- “Platon’un adalet görüşünü bilir kazanımı kapsamında” 1. Soru,
- “Kişinin bütün eylemlerinin sorumluluğunun kendisinde olduğunu bilir (Aristoteles)” kazanımı kapsamında 2. Soru,
- “Kişinin eyleminin değerini belirleyen şeyin, eylemi belirleyen subjektif ilke olduğunu bilir(Kant) kazanımı” kapsamında 3. Soru;
- “Nietzsche’nin özgür insan görüşünü bilir” kazanımı kapsamında 4. Soru;
- “İnsan haklarının temelinin insanın değerinde olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 5. Soru;
- “İnsana saygı göstermek ile insan haklarına saygı göstermenin bağlantısını kurar” kazanımı kapsamında 6. ve 7. Soru;
- “İnsan haklarının insanın onurunu koruma ve insanın olanaklarını gerçekleştirme imkanı sağladığını bilir” kazanımı kapsamında 8. Soru;
- “Bir insanın haksızlığa uğradığını anlaması için kendi durumunu başkasının durumu ile kıyaslaması gerektiğini bilir” kazanımı kapsamında 9. Soru;

- “Uluslar arası insan hakları belgelerini bilir” kazanımı kapsamında 10. ve 11. Soru;
- “İnsan haklarının korunmasını sağlamada ulusal ve uluslar arası hukuk prosedürünü bilir” kazanımı kapsamında 12. Soru;
- “Eğitimin çocuğun ebeveynlerine, kültürel kimliğe, dil ve değerlerine, ülkesinin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygınlıklarının geliştirilmesini amaçladığını bilir” kazanımı kapsamında 13. Soru;
- “İnsan hakları eğitiminin tek tek durumları ve yasaları değerlendirmek için farkındalık yarattığını bilir” kazanımı kapsamında 14. Soru;
- “İnsan hakları eğitiminin ülkemizde gerekli olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 15.soru;
- “Çocuklara; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ve etnik köken, engellilik, doğuş ve diğer statüler nedeniyle herhangi bir ayırım yaparak davranılmasının çocuk hakları sözleşmesine aykırı olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 16. ve 17.soru;
- “Bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suiistimale, ihmal ya da ihmalkar muameleye karşı korunması için yasal düzenlemeler olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 18, 19 ve 20. Soru; “Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğunun ebeveyn kadar devletin üzerinde olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 21. Soru;
- “Çocuğun ekonomik sömürüye ve cinsel suiistimale karşı korunma hakkı olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 22. Soru;
- “Çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkının olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 23. Soru;
- “Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre davranmanın ayrımcılık olduğunu bilir” kazanımı kapsamında 24. Soru;
- “Çocuğun eğitim hakkının fırsat eşitliği ilkesi temel alınarak yapılandırılması gerektiğini bilir” kazanımı kapsamında 25. Soru.

## SONUÇ:

Çalışmada insan haklarının etik temelleri ve uluslar arası düzenlemeler çerçevesinde verilebilecek bir yetişkin eğitiminin etkililiğini ölçmek amacı ile ölçüm aracı geliştirmek ve bu ölçüm aracının madde analizlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bir eğitim programının etkililiğini ölçebilmek, belirlenen hedeflere ulaşmada programın başarılı olduğunu belirleyebilmek açısından çok önemlidir.

Geliştirilen İnsan Hakları Başarı Testi ve İnsan Hakları Görüşme Formu yetişkinlere verilecek insan hakları eğitimleri açısından kullanılması uygun ölçme araçlarıdır. İnsan Hakları Başarı Testi ve İnsan Hakları Görüşme Formu eğitim öncesinde ön test olarak kişilerin hazır bulunuşluklarını ölçebilir. Eğitim sonunda ise, son test olarak kullanılarak bir insan hakları eğitiminin verimliliğini ölçme amaçlı kullanılabilir. İnsan Hakları Başarı Testi literatürde daha öncesinde, rastlanmamış bir ölçme aracı olması sebebi ile önem taşımaktadır.

Literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak belirlenen konular doğrultusunda hedeflerin oluşturulduğu bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirlenen hedefler doğrultusunda İnsan Hakları Başarı Testi için toplamda 51 adet madde kökleri ve her bir madde kökü için 5 seçenekli cevaplar hazırlanmıştır. İnsan Hakları Görüşme Formu için toplamda 9 soru oluşturulmuştur. Ön uygulama Geliştirilen başarı testi toplamda 265 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılardan, maddelerin çalışırılığı ve maddelerin açıklığı ile ilgili geri dönüş alınmıştır.



## İNSAN HAKLARI BAŞARI TESTİ VE İNSAN HAKLARI GÖRÜŞME FORMU

Geliştirilen form ise toplamda 20 kişiye uygulanarak yapılandırılmış soruların çalışırılığı ve açıklığı ile ilgili geri dönüş alınmıştır. Uzmanlar ile tekrar değerlendirme yapılarak teste ve forma nihai hali verilmiştir.

Test geliştirme sürecinde uygun hedefleri belirlemek kadar bir diğer önemli unsur madde köklerinin ve seçeneklerinin konuya uygunluğu ve istatistiksel analizde geçerli ve güvenilir olmasıdır. Ortaya konan bulgular İnsan Hakları Başarı Testi'nin yüksek derecede geçerli ve güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. İnsan Hakları Başarı Testi ve İnsan Hakları Görüşme Formunun, insan hakları eğitimi verilen gruplarda ön test ve son test uygulamalarında kullanılabilecek olduğu sonucuna varılmıştır.

### KAYNAKÇA:

Büyüköztürk, Şener. Faktör Analizi, Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 32: 470-484,2002.

Ertürk, Selahattin. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Gelbal, Selahattin. Pmadde Güçlük İndeksi ile Rasch Modelinin b Parametresi ve Bunlara Dayalı Yetenek Ölçüleri Üzerine Bir Karşılaştırma . Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1994) 85-94.

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi. (2001).İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 2000 Yılı Çalışmaları. Ankara.

Kuçuradi, İoanna. (2007). İnsan Hakları Kavramları ve Sorunları. Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu.

Özçelik, Durmuş Ali. (2010). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, Durmuş Ali.(2009). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, Michael Quinn.(1987) How to Use Qualitative Method in Evaluation. Newbury Parl: Sage Publish.

Tekin, Halil.(1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Ürek, O. Kant'ta İnsana Saygı Duyma Eğitimi. *Kaygı/Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 8, 153-161,2007.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.



## **0-2 YAŞ BEBEĞİ OLAN ANNELERİN OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ**

*EXAMINING TOY PREFERENCES OF MOTHERS WITH INFANTS IN THE AGE OF ZERO-TWO*

Ayşegül ULUTAŞ AVCU\*

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerinin incelenmesidir. Araştırma, Malatya il merkezinde 0-2 yaş bebeği olan 75 annenin katılımıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket formu, kişisel bilgi formu ve annelerin oyuncak tercihleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmış, çocuk sayısı değişkeninin annelerin oyuncak tercihleri üzerinde fark oluşturup oluşturmadığını saptamak için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin oyuncak tercihlerinin çocuk sayısı değişkenine göre oyuncak alıp almama durumu ve oyuncak almama nedenleri açısından farklılık gösterdiği; oyuncak alma amacı ve oyuncak alırken oyuncuğa ilişkin dikkate aldıkları temel özellikler açısından anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bebek, anne, oyuncak tercihi.

### **Abstract**

The objective of this study is to examine toy preferences of mothers with infants in the age of zero-two. The study was conducted with 75 mothers with infants in the age group of zero-two in the city center of Malatya. A questionnaire developed by the researcher was used as the data collection tool. The questionnaire consisted of two parts as personal information form and mothers' toy preference. The data were analyzed by using the SPSS 22 packaged software. The data of the study were analyzed by calculating the percentage (%) and frequency (f) values and the Chi-Square test was applied in order to determine whether or not the variable of the number of children caused a difference on toy preferences of mothers. As a result of the study, it was determined that the toy preference of the mothers showed a difference in terms of the state of buying and not buying toys and the reasons of not buying toys according to the variable of the number of children; on the other hand, it showed no significant difference in terms of the purpose of buying toys and the basic features considered while buying toys. Some suggestions were made in accordance with results of the study.

**Key Words:** Infant, mother, toy preference.

\* (Yrd. Doç. Dr) İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr

### **GİRİŞ**

Sıfır-iki yaş arasını kapsayan bebeklik yıllarının insan gelişimi açısından kritik yıllar olduğu, bu yıllarda bireye sağlanacak destekleyici olanakların onun kendisi için mümkün olan en üst kapasiteye çıkmasında önemli olduğu bilinen bir gerçektir (Avcı, 2003). İnsanlar hayatın her aşamasında bir oyun içindedir. Oyun, özellikle çocuğun iç dünyasını yansıtan bir araçtır. Çocuk için ciddi bir uğraş olan oyun, aynı zamanda bir eğlence, gelişim ve eğitim kaynağıdır (Aral, 2000; Özdenk, 2007). Oyun, çocukların başka bir amaç olmadan sadece oynamak için ilgilendikleri zevkli bir faaliyettir; işlevleri ve formları değişebilir. Kuramcılar oyunu farklı işlevleri ile ele alırlar. Erikson, oyunu terapide kullanmış, davranışın sosyokültürel ve biyolojik bağının olduğunu vurgulamıştır. Oyun, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak için teşhis ve tedavide kullanılır. Çocuk, çevresindekilere sözel olarak ifade edemediği sıkıntılarını oyun yoluyla dışa vurabilir ve rahatlar. Bu özelliği ile oyunun tedavi edici özelliğinin olduğu bilinir (Wandenberg, 1991). Freud'a göre oyun, çocuklara endişe ve çatışmalarda ustalaşması için yardımcı olur. Gerilimler oyunda serbest bırakıldığı için çocuklar yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilirler. Çocuklar oyun sırasında gerçek duygularını rahatça ifade etmeye daha yatkın olabilirler. Piaget ve Vygotsky ise oyun çocuklara yeterliliklerini ve kazanılan becerileri rahat ve zevkli bir şekilde uygulama izni verir (Santrock, 2015). Büyüyen ve gelişen insan erken dönemlerde çevresinde bulabildiği malzemeleri hayal gücüyle ve el becerileri ile birer oyuncığa dönüştürmüş ve oyununa dahil etmiştir. Bulduğu zamana göre farklı işlevlere ve formlara bürünen oyuncaklar günümüzde bebek oyunlarındaki yerini almıştır. Çocukların doğdukları andan itibaren başlayan oyun etkinlikleri onların bıkmadan yaptıkları belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araçtır (Pehlivan, 2005). Bebekler, çevrelerindeki olayları deneyimleri ile eşleştirir ve nesnelere hayal ederek onlara dokunur, bakar, kullanır, keşfeder. Her çocuk için gözde olan bir oyuncak ve yetişkin vardır. Bebek, hayatta işlevsel bir birey haline gelebilmek için kendisi ve çevresi hakkında bilgi sahibi olmak durumundadır. Tüm yetilerin kazanılması, oyun ve onun bir aracı olan oyuncakla başlar. Oyuncak, çocuğun oyun içinde kullandığı, oynadığı her şey olabilir. Bu nesnelere günlük hayatta farklı amaçlar için kullanılan objelerden gerçek hayatı temsil eden fonksiyonları olan belli amaçlar için geliştirilmiş nesnelere kadar çeşitlilik gösterir. Bu oyuncakların bazıları çocuklar tarafından geliştirilirken bazıları yetişkinler tarafından özel olarak çocuklar için hazırlanabilir (Yalçınkaya, 2004). Çok çeşitli oyuncaklar bulunmasına rağmen en iyi oyuncak bebeğin tekrar tekrar öğrenmek isteyeceği ve her defasında ona daha fazla oyun isteği ve haz veren oyuncaktır. Gorman (1985)'a göre önemli olan oyun nesnelere doğuştan yenilikçi ve yaratıcı olan çocuğun hayal gücünü ve yeteneklerini uyarması ve harekete geçirilmesini sağlamasıdır. Çocuk kendini keşfetmeyi öğrenirken, oyuncaklar da bu keşiflere fırsat sunar. Yalçınkaya (2004) ise oyuncuğu, çocukların dış dünyayı ve sosyal ilişkileri anlama, kavrama ve yorumlamasına yardım eden eğitim araçları olarak görür. Oyuncaklar büyüme için çok değerli olan ilk deneyimlerin kazanılmasına ve başarı duygusunun tatminine olanak sağlar. Çocukların oyundan yeteri kadar yararlanmaları için onlara sunulan oyuncakların iyi ayarlanması önemlidir. Çocuğa en uygun oyuncuğu seçebilmek için yetişkinin çocuğunu çok iyi tanıması, gelişimini iyi bilmesi

gerekir. Oyuncak tercihinde koşullu ya da dolaylı olsa da çocuğun etkisi görülür ve istekleri gerçekleştirilir (Tezel Şahin, 1993). Oyuncaklar farklı oyun türlerinde deneyim kazandırmada kullanılırlar. Farklı işlev ve anlamlarından dolayı oyuncakların sınıflandırılması ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. 0-9 aylık bebeklere daha çok müzik kutuları, hareketli oyuncaklar, ses çıkaran tahta ve plastik oyuncaklar, çingiraklar, büyük renkli kareler ve küpler, rüzgar çanları dış halkaları sunulmaktadır. 9-12 aylık bebekler, bez salıncak, küpler ve basit bloklar, toplar, vurmali sallamali müzik aletleri, basit geçmeli oyuncaklar; 12-18 aylık bebekler itmeli-çekmeli ses çıkaran oyuncaklar, üstüne çıkılabilecek ve içine girilebilecek büyüklükte kutular, mukavvalar, oyuncak süpürge; 18-24 aylık bebekler tahta, bez ve plastik hayvanlar, salıncaklar, plaj setleri (kum oyuncakları), küçük bebekler, tahta çekiç, çivi ile oynamaktadır (Yalçinkaya, 2004). Çocuklar için en etkili oyuncaklar onların bireysel gereksinimlerini ve artan gelişim gereksinimlerini karşılayan 'oynanabilirlik' niteliğinde olmalıdır. Çocukların oyun sırasında farklılıkları keşfetmesi, yaptıklarından memnun olması, dolayısıyla oyunların çeşitlendirilmesi oynanabilir oyuncaklarla mümkündür. Oyuncaklar sadece oyunların bileşeni değil aynı zamanda oyuncak ve teknoloji kullanımı bağlamında sosyal ve kültürel etkileşimleri incelemede de katkı sağlar. Çocukların sosyal ve günlük kavramları öğrenmelerine imkân sunar ve onlara aile yaşantısının unsurlarını daha yakından tanıtır, farklı oyuncaklarla farklı toplumsal kalıpları kavrayabilmelerine yardımcı olur (Hoorn, Nourrot, Scales, Alward, 2007; Goldstein, 2012; Smirnova, 2011).

Bebeklere mümkün olan en erken dönemde zengin uyarıcıların olduğu bir çevre sunmak bebeğin gelişimi açısından önemlidir. Bu nedenle bebeğin en yakınında bulunan anneye bebeğine uyarıcı çevrenin vazgeçilmezi olan oyuncaklar sunması konusunda önemli görevler düşmektedir. Çocuğun yaşına, gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, farklı gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik, farklı türdeki oyunlarda farklı amaçlarla kullanılabilme özelliğine sahip, yaratıcı faaliyetlere teşvik eden, hayal gücünü uyarabilen oyuncaklar tercih etme annelerin oyuncak tercihlerinde dikkat etmesi gereken bazı esaslardır (Pehlivan, 2005). Alan yazın incelendiğinde oyuncak tercihi ile ilgili çalışmaların (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Ünver, 2005; Güney, 2012; Aydilek Çiftçi, 2011; Demirdalç, 2003; Erden, 2001; Kamaraj, 1996; Gökkaya, 1994; Tezel Şahin, 1993; Aksoy Çelikoğlu, 1990) az olması, 0-2 yaş grubunda tek bebeğine veya iki ve üstü çocuğa sahip annelerin oyuncak tercihleri ile ilgili çalışmanın olmaması alanda bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu araştırma, Malatya il merkezinde ikamet eden, 0-2 yaş bebeği olan annelerle ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan elde edilen puanlarla sınırlıdır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerinin incelenmesidir. Belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- 1- Annelerin oyuncak alıp almama durumları ile ilgili tercihleri çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

- 2- Annelerin oyuncak satın alma amaçlarına ilişkin tercihleri çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Annelerin oyuncak almama nedenlerine ilişkin tercihleri çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Annelerin oyuncakın yararlarına ilişkin tercihleri çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Annelerin bir oyuncakta bulunması gereken temel özelliklere ilişkin tercihleri çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizi açıklanmıştır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde 0-2 yaş bebeği olan anneler oluşturmaktadır; örneklemini ise evren içerisinde ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 75 anne oluşturmaktadır. Araştırmaya katılacak annelerin seçiminde katılımcıların çalışmıyor olması ve en az bir bebeğe sahip olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Örneklemin belirlenmesinde Malatya Halk Sağlığı Müdürlüğü'ne bağlı aile sağlığı merkezlerinin yöneticileri ile araştırmacı tarafından görüşülmüştür. Halk Sağlığı Müdürlüğü Bilgi İşlem Merkezi aracılığıyla sıfır-iki yaş grubu bebeğine sahip olan anneler belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil olma ölçütlerini en çok sağlayan üç Aile Sağlığı Merkezinin hizmet verdiği bölgedeki anneler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan annelerin 49'u tek bebeğine sahip; 26'sı ise iki ve üstü çocuğa sahiptir.

#### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formunda annelerin çocuk sayısına ilişkin kişisel bilgi bölümü ile annelerin oyuncak tercihleri bölümü yer almaktadır. Anket formunun hazırlanması için literatür, 0-36 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı (2013) ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Ankette bulunan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği, maddelerin hedef davranışların iyi bir örneklemini olmasını ve uzman kanısına dayalı değerlendirmeleri içerir (Büyüköztürk, 2011). Kapsam geçerliği için elde edilen veriler yapı geçerliği için de önemli bir kanıt oluşturur (Messick, 1995). Anket formunun kapsam ve yapı geçerliliği için maddeler, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi ve Ölçme Değerlendirme alanlarında uzman yedi kişi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların anket

yönergelerini “amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik” bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde “Uygun Değil, Kısmen Uygun, Uygun” biçiminde değerlendirmeleri ve ifadeleri geliştirmeye yönelik öneride bulunmaları istenmiştir. Uzmanların her bir sorunun geçerliği noktasında uyuşma düzeylerinin % 90-100 olduğu sorular aynı şekilde kalmış, % 70-80 arasında olduğu sorular öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak formda tutulmuştur. Uyuşma düzeyinin % 60 ve altında olduğu maddeler ise uzmanların önerileri doğrultusunda çıkarılmıştır. Formda açık ve kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. Uzman görüşü alındıktan sonra anket ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri 0.78, Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu 0,82 olarak hesaplanmıştır. Anket, gönüllü annelere yüz yüze görüşmelerle uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için annelerin cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmış ve değişkenlerin oyuncak annelerin tercihleri üzerinde fark oluşturup oluşturmadığını saptamak için Ki-Kare testi uygulanmıştır.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan annelere uygulanan anketten elde edilen verilerin frekans (f), yüzde (%) ve Ki-Kare analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1. Annelerin Oyuncak Alıp Almama Durumlarının Frekans, Yüzde ve Ki-Kare Sonuçları**

Bebeğe Oyuncak Alıp Almama	Çocuk Sayısı	f	%	Ki-Kare
Evet	Bir	42	56,00	$x^2=5,66$ $sd=1$ $p<.05$
	İki ve Üstü	16	21,33	
Hayır	Bir	7	9,33	
	İki ve Üstü	10	13,33	
Toplam	Bir	49	100	
	İki ve Üstü	26	100	

Tablo 1 incelendiğinde annelerin oyuncak alıp almama durumlarının çocuk sayısı değişkeni açısından frekans, yüzde ve Ki-Kare değerleri görülmektedir. Tek bebeğine sahip annelerin %56’sı bebeğine oyuncak almıştır, %9,33’ü ise almamıştır. Çocuk sayısı iki veya daha fazla olan aynı zamanda bebeğe de sahip olan annelerin %21,33’ü oyuncak almış, %13,33’ü ise almamıştır. Tek bebeğine sahip annelerle iki ve üstü çocuğa sahip annelerin oyuncak alıp almama durumları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $x^2(1)=5,66; p<.05$ ).

## 0-2 YAŞ BEBEĞİ OLAN ANNELERİN OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

**Tablo 2. Annelerin Oyuncak Satın Alma Amaçlarının Frekans, Yüzde ve Ki-Kare Sonuçları**

Oyuncak Satın Alma Amacı	Çocuk Sayısı	f	%	Ki-Kare
Eğlenmesini sağlamak	Bir	37	49,33	$\chi^2=0,26$ sd=1 p>.05
	İki ve Üstü	19	25,33	
Gelişimini desteklemek	Bir	41	54,66	
	İki ve Üstü	13	17,33	
Erken öğrenmesini sağlamak	Bir	26	34,66	
	İki ve Üstü	17	22,66	
Duyularını geliştirmek	Bir	21	28,0	
	İki ve Üstü	12	16,0	
Oyalayarak vakit geçirmesini sağlamak	Bir	34	45,33	
	İki ve Üstü	14	18,66	
Çevreyi keşfetmesini sağlamak	Bir	18	24,0	
	İki ve Üstü	11	14,66	
<b>Toplam</b>	Bir	49	100	
	İki ve Üstü	26	100	

Tablo 2'ye göre tek bebeğine sahip annelerin %37'si bebeğinin eğlenmesini sağlamak, %41'i gelişimini desteklemek, %26'sı erken öğrenmesini sağlamak, %21'i duyularını geliştirmek, %34'ü oyalanarak vakit geçirmesini sağlamak, %18'i ise çevreyi keşfetmesini sağlamak amacıyla oyuncak satın almaktadır. İki ve üstü çocuğa sahip annelerin %19'u bebeğinin eğlenmesini sağlamak, %13'ü gelişimini desteklemek, %17'si erken öğrenmesini sağlamak, %12'si duyularını geliştirmek, %14'ü oyalanarak vakit geçirmesini sağlamak, %11'i ise çevreyi keşfetmesini sağlamak amacıyla oyuncak satın almaktadır. Elde edilen bulgulara göre tek bebeğine sahip annelerle iki ve üstü çocuğa sahip annelerin oyuncak satın alma amaçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $\chi^2(1)=0,26$ ; p>.05).

**Tablo 3. Annelerin Oyuncak Satın Almama Nedenlerinin Frekans, Yüzde ve Ki-Kare Sonuçları**

Oyuncak Satın Almama Nedeni	Çocuk Sayısı	f	%	Ki-Kare
Yaş itibarıyla bebeğin oyuncakla oynayamaması	Bir	23	30,66	$\chi^2=4,83$ sd=1 p<.05
	İki ve Üstü	9	12,0	
Maddi yetersizlik	Bir	15	20,0	
	İki ve Üstü	7	9,33	
Oyuncak satın almaya zaman bulamamak	Bir	6	8	
	İki ve Üstü	13	17,33	
Oyuncağın başkaları tarafından hediye edilmesi	Bir	14	18,66	
	İki ve Üstü	5	6,66	
Diğer çocuklara ait oyuncakların olması.	Bir	0	0	
	İki ve Üstü	17	22,66	
Evdeki malzemelerin oyuncak olarak kullanılması	Bir	23	30,66	
	İki ve Üstü	22	29,33	
<b>Toplam</b>	Bir	49	100	
	İki ve Üstü	26	100	

Tablo 3 incelendiğinde annelerin oyuncak satın almama nedenlerinin çocuk sayısı değişkenine göre frekans, yüzde ve Ki-Kare değerleri görülmektedir. Tek bebeğine sahip annelerin %30,66'si yaş itibariyle bebeğin oyuncakla oynayamaması, %20'si maddi yetersizlik, %8'i oyuncak satın almaya zaman bulamamak, %14'ü oyuncağın başkaları tarafından hediye edilmesi, %23'ü de evdeki malzemelerin oyuncak olarak kullanılmasından dolayı bebeğine oyuncak almamaktadır. İki ve üstü çocuğa sahip annelerin %12'si yaş itibariyle bebeğin oyuncakla oynayamaması, %7'si maddi yetersizlik, %13'ü oyuncak satın almaya zaman bulamamak, %5'i oyuncağın başkaları tarafından hediye edilmesi, %17'si diğer çocuklarına ait oyuncakların bulunması, %22'si ise evdeki malzemelerin oyuncak olarak kullanılmasından dolayı bebeğine oyuncak almamaktadır. Elde edilen bulgulara göre tek bebeğine sahip annelerle iki ve üstü çocuğa sahip annelerin oyuncak satın almama nedenleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ( $\chi^2(1)=4,83$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4. Annelerin Tercih Ettikleri Oyuncakların Temel Özelliklerine İlişkin Frekans, Yüzde ve Ki-Kare Sonuçları**

<b>Tercih Edilen Oyuncakların Temel Özellikleri</b>	<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Ki-Kare</b>
Sağlam, dayanıklı	Bir	21	28,0	<b><math>\chi^2=0,23</math> sd=1 p&gt;.05</b>
	İki ve Üstü	9	12,0	
Eğitici	Bir	17	22,66	<b><math>\chi^2=0,23</math> sd=1 p&gt;.05</b>
	İki ve Üstü	11	14,66	
Bebeğin gelişim düzeyine uygun	Bir	16	21,33	<b><math>\chi^2=0,23</math> sd=1 p&gt;.05</b>
	İki ve Üstü	8	10,66	
Çok amaçlı	Bir	15	20,0	<b><math>\chi^2=0,23</math> sd=1 p&gt;.05</b>
	İki ve Üstü	7	9,33	
<b>Toplam</b>	Bir	49	100	<b><math>\chi^2=0,23</math> sd=1 p&gt;.05</b>
	İki ve Üstü	26	100	

Tablo 4'e göre tek bebeğine sahip annelerin %28'i sağlam ve dayanıklı, %22,66'sı eğitici, %16'sı bebeğin gelişim düzeyine uygun, %15'i çok amaçlı oyuncakları tercih etmektedir. İki ve üstü çocuğa sahip annelerin %9'u sağlam ve dayanıklı, %11'i eğitici, %8'i eğitici, %7'si ise çok amaçlı oyuncakları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre tek bebeğine sahip annelerle iki ve üstü çocuğa sahip annelerin oyuncak satın alma amaçları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $\chi^2(1)=0,23$ ;  $p>.05$ ).



### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, 0-2 yaş bebeği olan annelerin oyuncak tercihlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 0-2 yaş grubu bebeği olan 75 anne oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, annelerin oyuncak tercihleri çocuk sayısı değişkenine göre oyuncak alıp almama durumu ve oyuncak almama nedenleri açısından farklılık göstermekte; oyuncak alma amacı ve oyuncak alırken oyuncağa ilişkin dikkate aldıkları temel özellikler açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ünver (2005), 0-2 yaşları arasında çocuğu olan anne babaların oyuncak satın alma durumlarını belirlemek için yaptığı araştırmada annelerin ikinci ve üçüncü çocuklarına oyuncak satın alma oranları tek bebeğe oranla daha yüksek çıkmıştır. Tezel Şahin (1993) araştırmasında çocuk sayısı ile oyuncak tercihi arasında anlamlı farklılığın olmadığını, oyuncakların en önemli özelliğinin çocuğun gelişim düzeyine uygunluk ve eğitici olması gerektiğini saptamıştır. Seyrek ve Sun (1999)'a göre oyuncaklar, belirli bir amaca yönelik, çocukların gelişim düzeylerine uygun ve onları ileri aşamalara hazırlayıcı özellikte olmalıdır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Seyrek ve Sun (1999) ve Oktay (2000), oyuncakların büyüklük, şekil ve renk bakımından çocuk psikolojisine uygun, çocukların zihnini yormayacak, karışık renkler yerine birkaç canlı renkle boyanmış, hoş görünen, dengeli, orantılı, zevkli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kamaraj (1996), yaptığı çalışmada annelerin oyuncak satın alırken oyuncağın eğiticiğini ve çocuğun ilgisine uygunluğunu, sağlamlığını, dayanıklılığını göz önünde bulundurdıkları sonucuna varmıştır. Onur, Çelen, Artar ve Demir (1997) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, annelerin çocuklarına oyuncak seçerken öncelikle çocuğun ilgisini dikkate aldıklarını, oyuncağın çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmasının, oyuncağın güvenli ve tehlikeli olmamasının ise annelerin oyuncak satın almada göz önüne aldıkları diğer ölçütler olduğunu göstermektedir. Demiral (1992), 0-6 yaş grubundaki çocukların yeterli düzeyde oyuncağa sahip olmadıklarını, bunun nedeninin ise çocuklara doğal malzemeler sunulması olduğunu belirtmiştir. Çocuk için oyuncak kendi başına bir amaç değil, birçok amaç için kullanılabilen bir araçtır. Bir oyuncağın gerektirdiği uygulamalar ne kadar çeşitli ise değeri de o kadar yüksektir. Eğer aynı oyuncak bir kez gemi, bir başka kez itfaiye arabası ve başka bir kez de bir ev, bir sandalye, bir bebek veya bir hayvan olabiliyorsa o zaman o oyuncak bu şeylerden yalnızca bir tanesi olabilecek oyuncaklardan çok daha değerlidir (Arnold, 1979). Oktay (2000), ebeveynlerin oyuncak tercihlerinde oyuncağın çocuklara zihin gelişimi ve okul becerilerine ön hazırlıkta yardımcı olması, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesini ön planda tuttıklarını belirtmiştir. Bu bilgi, ebeveynlerin oyuncağın akademik becerilere katkı sağlamak işlevine önem verdiklerini göstermektedir. Annelerin oyuncak alıp almama durumu ve oyuncak almama nedenleri açısından tercihlerinin çocuk sayısına göre farklılık oluşturması, annelerin ikinci çocuğun doğumundan sonra ilk doğana karşı negatif, zorlayıcı ve kısıtlayıcı olması ve onunla çok daha az oynaması (Santrock, 2015) ile açıklanabilir. Tek çocuğa sahip annelerin bebekleri ile daha yakın ilişkilerinin olması, beceri ve başarıya daha fazla ağırlık vermeleri, kardeş yokluğundan dolayı çocuklarının etkili çatışma çözme becerilerini öğrenme fırsatlarının olmayacağı düşüncesi (Berk, 2013) oyuncak tercihlerini etkilemiş

olabilir. Tek çocuğa sahip olan annelerin maddi durumlarının diğerlerine nazaran iyi olması, çocuğa ayırdıkları zamanın fazla olması, oyuncuğun gerekliliğine ilişkin farkındalıkları oyuncak tercihlerinde rol oynamış olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı öneriler getirilebilir: Annelere oyuncak seçimi konusunda danışmanlık hizmeti verilmelidir. Aile Sağlığı Merkezlerine bebeklerinin kontrolü için gelen annelere hemşire, ebe ve çocuk gelişimi uzmanlarının annelere oyuncak tercihi konusunda danışmanlık yapmaları; ayrıca oyuncak tercihi ile ilgili kitapçık, broşür vb. materyalleri sunmaları önerilir. Değişik oyuncaklar alınarak farklı oyun olanakları sağlanabilir. Oyuncak alırken bebeğin mevcut oyuncakları da göz önünde bulundurularak seçim yapılmalıdır.

#### **KAYNAKLAR**

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncuğa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. Uluslararası Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 2(1): 1-16.
- Aksoy, A. B. ve Dere Çiftçi, H. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aksoy Çelikoğlu, C. (1990). 3-6 Yaş Arası Çocukların Oyuncak Tercihlerinde Cinsiyet Faktörünün Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aral, N. (2014). Bebek Refleksleri ve Ritmik Tekrarlanan Hareketler. Sevimay Özer ve Abdurrahman Aktop (Ed.), *Motor gelişimi anlamak* (s. 120-136). Ankara: Nobel.
- Aral, N. (2000). Çocuk Gelişiminde Oyunun Önemi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 25(265), 15-17.
- Arnold, A. (1979). Çocuğunuz ve Oyun. (Çev. Rezzan Mahmudoğlu). İstanbul: Ece Yayınları.
- Avcı, N. (2003). Gelişimde 0-3 Yaş: Yaşama Merhaba. Ankara: Morpa Yayıncılık.
- Aydilek Çiftçi, M (2011). Öğretmenlerin ve Farklı Sosyoekonomik Düzeye Sahip Anne-Babaların Cinsiyet Rollerini Algısının 60-72 Ay Arası Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Akran Etkileşimleri ile İlişkisinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demiral, Ö. (1992). Çocuğun Eğitimi (0-1 Yaş Arası). Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Demirdalç, A. (2003). Çorum İl Merkezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Oyun Etkinliklerini, Planlama, Uygulama ve Oyuncak Seçimi Kullanımı Becerilerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Durualp, E. ve Aral, N. (2015). Oyunun Gelişimi ve Türleri. (A. B. Aksoy, Ed.). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

## **0-2 YAŞ BEBEĞİ OLAN ANNELERİN OYUNCAK TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ**

- Garandy, C. (1990). Play. USA: Harward University Press.
- Goldstein, J. (2012). Play in Children's Development, Health and Well-Being. Europe: Toy Industries.
- Gorman, A. B. (1985). Toys are us, Yale-New Haven Teachers Institute, 06, A.B.D.
- Gökkaya, F. (1994). Anne-Babaların Cinsiyet Rolü Algıları ve Cinsiyete Uygun Çocuk Yetiştirme Eğilimleri ile Okul Öncesi Çocukların Cinsiyet Rolü Gelişimi (Oyuncak Tercihi ile) Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Hoorn, J. V., Nourrot, P. M., Scales, B. ve Alward, K. R. (2007). Play at the Center of the Curriculum. Fourth Edition. New Jersey: Merrill PrenticeHall.
- Kamaraj, I. (1996). Annelerin Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yönetici ve Öğretmenlerin Oyuncak Seçimleri. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. *American Psychologist*, 50, 741-749.
- Oktaç, A. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Onuray, G. (2012). 5-6 Yaş Çocuklarında Algılanan Cinsiyet Kalıp Yargılarına İlişkin Ebeveyn Beklentileri ile Oyuncak Tercihleri Arasındaki İlişki. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Demir, T. Ş. (1997). Türkiye'de İki Kentte Annelerin Bakış Açısıyla Çocukların Oyuncak Gereksinimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30 (1), 45-74.
- Özdenk, Ç. (2007). 6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Psikomotor Gelişimlerinin Sağlanması Oyunun Yeri ve Önemi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2015). Yaşam Boyu Gelişim: Gelişim Psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.
- Seyrek, H. ve Sun, M. (1999). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.
- Smirnova, E. O. (2011). Character Toys as Psychological Tools. *International Journal of Early Years Education*. 19(1): 35-43.
- Tezel Şahin, F (2003). Okul Öncesi Dönemde Oyuncaklar ve Oyun Materyaller. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 640: 78-82.
- Ünver, N. (2005). Kastamonu İl Merkezinde Yaşayan 0-2 Yaşları Arasında Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocukları için Oyuncak Satın Alma Durumları ve Tercihlerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Wandenberg, B. (1991). Play Theory. (G. Fein ve M. Rivkin, Ed.). *The Young the Child at Play*. Second Edition. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Yalçınkaya, T. (2004). Eğitici Oyun ve Oyuncak Yapımı. İstanbul: Esin Yayınları.



## **İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ**

### **NEEDS AN ANALYSIS OF TEACHERS WHO TEACH TURKISH TO TURKISH BILINGUAL CHILDREN IN ENGLAND: A SAMPLE SWOT ANALYSIS**

Havva YAMAN\* & Abdullah DAĞTAŞ\*\*

#### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmaya İngiltere'deki 43 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Betimsel nitelikteki bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, swot analizi çerçevesinde toplanmış ve içerik analizine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli, eksik ve fırsat olarak gördükleri yönler ile endişe duydukları noktaların neler olduğu ayrı ayrı gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin ders kitabı, öğretim programı, materyalleri eksiklikleri; meslekî bilgi, donanım, tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yeterli olmadığı; okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturmama gibi çeşitli zorluklar ile aile ve çocuklardan kaynaklanan farklı sorunlar etrafında toplandığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, İngiltere'de Türkçe öğretimi, İngiltere'de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçları.

#### **Abstract**

The purpose of this research is to determine the needs of teachers who teach Turkish to Turkish children who are bilingual. 43 Turkish teachers in England participated in this study. This qualitative descriptive study has been designed with phenomenological approach. Data has been collected within the framework of swot analysis and content analysis applied for data analysis. The finding of this study indicated that teachers consider as strong, missing and opportunity from the viewpoint of themselves and apart from themselves and the points they were concerned and anxious that have been indicated on an individual basis. This study has been mainly concluded as follows: needs and shortages of Turkish teachers in England; textbook, curriculum and their materials, as for deficiency needs and shortages; professional knowledge, inadequacy of experience and professional development opportunities. This study also concluded with lack of financial and institutional support and resources and lack of equipment in schools as well the different issues arising from children and the family were also discussed.

**Key words:** Bilingualism, Turkish teaching/education in England, needs of Turkish teachers who are assigned in England.

\* (Duç. Dr.) Sakarya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkçe Eğitimi, hyaman@sakarya.edu.tr

\*\* (Doktora Öğrencisi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, abduhahdagtas@hotmail.com

## Giriş

İki dilli bir kişinin bu dilsel durumunu tanımlamanın zor olduğu neredeyse iki dillilikle ilgili bütün araştırmalarda belirtilmiş ve her bir araştırmacı, iki dilli bir kişinin bu durumunu tanımlama çabası göstermiştir. İki dillilikle ilgili araştırma yapmış kişi kadar iki dilliliğin tanımının bulunduğunu ve her araştırmacının kendi alanını kolaylaştıran bir iki dillilik tanımını benimsediğini ifade eden Achmet (2005: 45) iki dilli bir kişiyle ilgili, “Anadili dışında başka bir dilde iletişim kurabilen kişi ikidilli olarak nitelenmektedir.” demektedir. Bloomfield (1933: 56; akt. Appel ve Muysken, 1987/2005: 2) de “İki dilli bir kişiyi, iki ya da daha fazla dili ana dili gibi kontrol etme gücüne sahip olan kişi” olarak tanımlamaktadır. Baker (2011) ise dilin, kullanıldığı bağlamdan ve bir konuşma süreci içerisindeki insanların farklı hâllerdeki etkileşimlerinden ayrı bir şekilde ele alınamayacağını, dolayısıyla iki dilli bir bireyin iki dilinin işlevlerinin etkili olduğu sosyal ortamın üzerinde durmaktadır. Bu açıdan yazar bir kişinin iki dillilik becerisini, *işlevsel iki dillilik* olarak ele almaktadır. Bu beceri, günlük hayatta karşılaşılan çok sayıdaki olay ve bağlam içerisinde hareket hâlinindedir. İşlevsel iki dillilik, bireylerin iki dillerini kim ile nerede ve ne zaman kullandığına odaklanmaktadır. Neticede basit bir tanımının bulunmadığı, birçok tanımının bulunduğu (Baker ve Jones, 1998), hatta 68 farklı tanımının olduğu söylenen (Skourtou, 2000; akt. Achmet, 2005: 44) iki dillilik, bu hâliyle oldukça karmaşık bir görünüm sergilemektedir.

Peki, azınlıkta bulunduğu yabancı ülkede güç ve/veya sayı bakımından baskın bir grubun dili olarak tanımlanan çoğunluğun dilini (Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008) çocuklar nasıl öğrenir? Bu sorunun cevabını Cummins (1981: 33) şöyle vermektedir:

Azınlık diline mensup çocuklar, ikinci dili evde veya okulda kendi ana dillerini öğrendikleri şekilde öğrenmeye başlarlar. İlk, bu çocukların ikinci dilde çok az da olsa bir şeyler söylemeleri, günler ve ayları aşan uzun bir zaman diliminde gerçekleşir. Fakat ikinci dili yani çoğunluğun dilini kullanan çocukların bulunduğu ortamlarda, farklı durumların anlamını ortaya koyan çoğunluğa mensup bu çocukların ifadeleri aracılığıyla bağlantı kurarak onların ne dediklerini çözmeye çalışırlar. Daha sonra çözmeye çalıştıkları bu ifadeleri, kendileri denemeye, kullanmaya ve bu ifadelerin etkilerini gözlemlemeye başlarlar. Uygun olmayan ya da beklenilmeyen etkileri olan ifadeleri, kelimeler ve gramer kurallarını da, hemen hemen çoğunluk dili konuşurlarının düzeyine benzer şekilde, aşamalı olarak düzenli bir sistem içerisinde birbirine uygun hâle getirinceye kadar değiştireceklerdir. Çoğunluğun dilinde daha ileri bir aşamaya geçebilmek için gerekli sürenin miktarı ise bu dili beceriyle kullanan kişiler ile etkileşime geçme istek ve imkânına sahip olmayla ilişkilidir. Bu yüzden göçmen ailelerin çocuklarının ikinci dili kendi ebeveynlerinden daha hızlı öğrenmeleri şaşırtıcı bir durum değildir. Göçmen ailelerin çocukları, ebeveynlerine göre ikinci dile daha fazla maruz kalmaktadır.

Azınlık çocukları açısından içinde yaşadıkları ülkenin dilinin öğrenilmesinde, elbette bu dilin konuşucularının çoğunlukta bulunduğu toplumsal çevre önemlidir.

Hatta azınlık çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilinin öğretildiği okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinde verilen bilgi ve becerilerden çok daha fazlasını toplumsal çevre sunar. Çünkü bir dilin iletişim, bilgi verme gibi toplumsal etkileşim süreçlerindeki birçok işlevinin en iyi şekilde kullanıldığı ortamlar toplumsal ortamlardır. Bundan dolayı azınlık çocuklarının yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmelerinde, toplumsal çevrenin önemli olduğuna dair Cummins'in yukarıdaki sözleri dikkate değerdir. Toplumsal çevrenin yanında, yabancı ülkelerin çoğunluğun dilini öğrenmek durumunda olan azınlık çocuklarına eğitim verirken hangi eğitim modellerinden faydalandıklarını da bilmek gerekir. Bu eğitim modelleri, yaşadıkları ülkelerde azınlık çocuklarına nasıl bir eğitim-öğretimin yapıldığı ve onların ana dillerine yönelik yabancı ülkelerin bakış açılarının neler olduğunu ortaya koyacaktır.

Azınlık çocuklarına yönelik eğitim modellerini hazırlayan ve uygulayan ilk ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada ile bu ülkelerden sonra yoğun göç alan Almanya, Fransa ve Hollanda gibi Avrupa ülkeleri olduğunu ifade eden İnce (2011), bu eğitim modellerinden öne çıkanlarını "tek dillileştirme (submersion)" ve "çok dillileştirme (immersion) modeli" olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğretim dili olarak yerli konuşurların ana dillerinin kullanıldığı, azınlıkların ana dillerini bilmeyen öğretmenlerin bulunduğu ve çoğunluk dilinin, azınlıkların ana dillerine yönelik bir tehdit oluşturduğu okullarda kullanılan tek dillileştirme modeli, statüsü düşük bir ana diline sahip olan dilsel azınlığı, statüsü yüksek olan çoğunluk dili aracılığıyla eğitim görmeye zorlayan bir modeldir (Skutnabb-Kangas, 1988). Bu model "Ana dilinin göz ardı edilerek egemen dilin desteklendiği ve eğitim dili olarak da yine egemen dilin temel alınıp; ana dilin ikinci plana itildiği" (İnce, 2011: 55) bir modeldir. Bu modelde azınlık çocuklarının ana dillerinin başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılandığını dile getiren Achmet (2005: 76), bu modelin azınlık çocuklarının ana dillerini ortadan kaldırmayı amaçladığını belirtmektedir.

Çok dillileştirme modeli ise bu modeli ana dillerinin statüsü düşük olan azınlıkların, kendi ana dilleriyle eğitim gören çoğunluğa mensup çocukların ve iki dilli

---

\*Ancak İnce'nin (2011) çalışmasında tek dillileştirme kavramı yerine "submersiyon (batırma)" ve çok dillileştirme kavramının yerine "immersiyon (daldırma)" kavramını kullanıldığı görülmüştür. Achmet (2005) de tek dillileştirme ve çok dillileştirme kavramlarının yerine İnce'nin kullandığı gibi yabancı kavramları kullanmıştır. Ayrıca İnce, immersiyon kavramını "daldırma"; Achmet ise "batırma" kavramıyla karşılaşmış, "daldırma" kavramını "submersiyon" kavramının yerine kullanmıştır. Kavramların Türkçe karşılıklarını kullanmada karışıklıkların söz konusu olduğu ve yabancı asıllı kavramların daha fazla ön plânda olduğu bu çalışmalardan yanında Kaya ve Aydın (2013), yabancı literatürdeki iki dillilik eğitim modellerini daha geniş bir bağlam içerisinde ele alan ve buna göre sınıflandıran çalışmalardan faydalanmış ve iki dillilik eğitim modellerini farklı karşılıklarıyla Türkçeye aktarmıştır. Araştırmacılar, iki dillilik eğitim modellerini "geçiş, idame, zenginleştirme ve miras dil eğitimi" kavramlarıyla karşılaşmıştır İki dilliliğin tanımında olduğu gibi modellerinin isimlendirilmesinde de bir birlikteliğin olmadığını gösteren bu çalışmaların dışında, bu araştırmada ise submersiyon kavramı "tek dillileştirme" ve immersiyon kavramı da "çok dillileştirme" kavramlarıyla karşılanmıştır.

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda yabancı dille eğitim görmeyi gönüllü olarak seçtikleri modeldir (Skutnabb-Kangas, 1988). Yazarın bu tarifinden çok dillileştirme modelinin de tek dillileştirme modeli gibi temelde, azınlık çocuklarının ana dillerini yok sayma ya da ortadan kaldırma amacını taşıdığı akla gelse de aslında, iki dillilerin eğitim ve öğretimlerinde en iyimser model bu modeldir denilebilir. Çünkü bu modelde anaokulundan liseye kadar çoğunluk dilinin yanı sıra azınlık çocuklarının ana dilleri de eğitim-öğretim içerisinde yer almaktadır (İnce, 2011). Sadece çoğunluğun dilinin öğretilmesine öne çıkaran tek dillileştirme modelinin aksine bu model, iki dili de öğretmeyi hedeflemektedir ve bu modelde amaç, çocukların okul başarıları azalmadan iki dilli ve iki kültürlü olarak yetiştirilmeleridir (Achmet, 2005).

Baker'in (2011: 239) verdiği bilgilere göre ilk defa İkinci Dünya Savaşı esnasında, yabancı ülke topraklarına giden Amerikan askerlerine uygulanan yoğun dil öğretimi programlarında kullanılan çok dillileştirme modeli, tam ve kısmi çok dillileştirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tam çok dillileştirme modelinde, azınlık çocuklarına okullarda verilen eğitimin ilk yılları, % 100 oranında çoğunluk diliyle verilen bir eğitime karşılık gelmektedir. Sonraki iki, üç yılda çoğunluk dilinin eğitimdeki oranı % 80'e düşmektedir. İlkokuldan sonra ortaokul seviyelerindeki eğitimde çoğunluk dilinin oranı % 50, azınlık dilinin oranı % 50'dir. Kısmi çok dillileştirme modelinde ise ilkokuldan itibaren çoğunluk ve azınlık dillerinin eğitimdeki oranı eşit yani % 50'dir. Bunun yanında Brondum ve Stenson (1998) çok dillileştirmenin üçüncü bir türünden bahsetmektedir. İlk defa Florida'nın Dade şehrindeki okullarda uygulanan bu iki katlı çok dillileştirme (two-way or double immersion) türü hem İngilizce konuşurları hem de İngilizce bilmeyenler için tasarlanmıştır. Bu türde İngilizceyi bilmeyen çocuklar % 25-50 arasındaki bir orana göre İngilizce konuşan diğer öğrenciler ile aynı sınıflara verilirler. Böylece farklı dil gruplarına mensup olan çocukların iki dilli, başarılı ve birbirleri arasında olumlu ilişkilere sahip olmaları amaçlanır. Bu türde ana diller kullanılmadan tam bir çok dillileştirme öğretimi yapılır.

Öne çıkan bu iki modelin yanında geçici iki dillilik ya da geçiş modeli (transitional) olarak adlandırılan modele de değinmek yerinde olacaktır. Geçiş modeli, ana dilinin statüsü düşük olan dilsel azınlığa, birkaç yıllığına kendi ana dili aracılığıyla öğretim yapılan modeldir ve azınlıkların ana dillerinin pek kıymeti yoktur. Sadece azınlık çocuklarına, çoğunluğun dilini daha iyi öğretmek için ve onlara, çoğunluğun dilini öğrenirken bazı derslerdeki konularla ilgili bilgi vermek için kullanılır. Geçiş modeli, asimilasyon sürecinin daha insancıl bir şekli olan tek dillileştirme modelinin çok karmaşık bir versiyonudur (Skutnabb-Kangas, 1988). "Bu modelde hedef ailenin dilinin yani ana dilinin oransal olarak kullanımını azaltarak egemen dilin kullanımını arttırmaktır" (Achmet, 2005: 78-79).

Görüldüğü gibi, çok dillileştirme modelinin kısmi çok dillileştirme türü bir kenara bırakıldığında, bu eğitim modelleri, iki dilli azınlık çocuklarına yönelik yabancı ülkelerin tam bir asimilasyon politikası uygulamaya çalıştıklarını, azınlık çocuklarının ana dillerine pek olumlu bir bakış açısına sahip olmadıklarını göstermektedir. Azınlık

çocuklarının ana dillerinin yok sayıldığı, geri plâna itilmeye çalışıldığı bu modeller doğrultusunda verilen eğitimle, azınlık çocuklarının ana dillerini ve ana dillerinin temelini oluşturduğu kültürlerini unutmaları, benliklerini kaybetmeleri, yabancılaşmaları muhtemeldir. Yabancı ülkelerdeki azınlık çocuklarının ana dillerinin öğretimine yönelik bu olumsuz tutum ve bakış açılarıyla ilgili Appel ve Muysken'in (1987/ 2005: 59) şu ifadeleri dikkat çekicidir:

İki dili toplumlardaki çocukların her iki dilde de- evde ve toplumda kullanılan diller- eğitim görme imkânına sahip olmaları gerektiği sadece tabii bir durum olarak kabul edilecektir. Fakat gerçekte bu durum böyle değildir. İki dilli birçok toplumdaki iki ya da diğer birçok dil, eşit statüye sahip değildir. İtibara ve sosyal-ekonomik yönlerden olumlu izlenimlere sahip olan çoğunluk dilleriyle birlikte bir toplumda bulunan azınlık dillerinin sosyal-ekonomik statüleri düşüktür ve bu dildeki eğitimde başarı düzeyi geridir. Bu azınlık dilleri, az ya da çok küçük düşürücü bir hâldedir ve okulda iletişim ya da konu öğretiminde uygun bir araç olarak kabul edilmez.

Yabancı ülkelerdeki azınlık çocuklarının okullarda kendi ana dillerinin kullanılarak eğitimleriyle ilgili bu olumsuz bakış açılarının muhataplarından biri de yurtdışındaki Türk çocuklarıdır. Yurtdışındaki çok dilli ve çok kültürlü ülkelerde yaşayan Türklerin, kimlik sorunlarına da sebep olan en önemli sorunlarının ana dili eğitimlerindeki yetersizlikleri olduğu, bu alandaki araştırmacıların yaygın bir kanaatidir (Güleç ve Yaman, 2014). Bilindiği gibi II. Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda sayıları milyonları bulan Türk vatandaşları, işçi statüsünde Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç etmişlerdir. Bugün Batı Avrupa'da 4,5 milyon civarındaki nüfusuyla, bu coğrafyadaki küçük bir ülkenin nüfusuna yakın olan Türk grubu bulunmaktadır (Yağmur, 2006).

Türklerin göç ettikleri bu Avrupa ülkelerinden biri de İngiltere'dir. İngiltere'ye Türk göçü, 3 farklı dönemde, 3 farklı bölgeden olmuştur. 1914 yılında, Kıbrıs'ın İngiltere tarafından ilhak edilmesiyle birlikte Kıbrıs, İngilizlerin egemenliği altına girmiştir. Bu tarihten itibaren Kıbrıs Türkleri, çeşitli sebeplerle İngiltere'ye göç etmeye başlamışlardır. Türkiye'den ise 1970'lerden itibaren Türkler iş bulma amacıyla ve 1980 sonrası da Türkiye'deki siyasi ortamın etkilerinden dolayı İngiltere'ye göç etmişlerdir. Bunlar, İngiltere'deki ilk Türk göçmen grubunu oluşturmaktadır. Aynı dönemde İngiltere Türkler için yükseköğretim amacıyla da önemli bir hedef ülke olmuştur. Günümüzde de İngiltere Türkler açısından eğitimdeki bu önemini hâlâ koruyan bir ülkedir. İngiltere İç İşleri Bakanlığı'nın 2011 yılında yayınladığı raporda, İngiltere'deki Türk nüfusunun 500 bin civarında olduğu belirtilmektedir (URL1).

Türkçenin 19. yy'den beri önemli bir yerinin bulunduğu İngiltere'de (Gözaydın, 2005b), Türk çocuklarının büyük bir çoğunluğu, devlet okullarına gitmektedir (Tözün, 2014). Bu okullarda "Modern Yabancı Diller" adlı dil dersleri bulunmaktadır. Türklerin yoğun olarak buldukları yerlerdeki okullarda, bu dersler çerçevesinde, Türk



## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

çocuklarına Türkiye ve KKTC'den gönderilen öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Ayrıca bu okullardaki eğitimlerinin yanı sıra Türk çocuklarına genellikle haftada bir gün ve çoğu zaman hafta sonları açılan Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği dernek okullarında Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir.

Yurtdışındaki Türk çocuklarına ana dilleri ve ana dilleri aracılığıyla yüzyıllardır kuşaktan kuşağa devam edegelen Türk kültürünün öğretilmesi, böylece Türk çocuklarının kendi kimliklerini kaybetmemeleri ve yaşadıkları ülkelerde kendilerine uygulanan asimilasyon politikalarından en az zararla kurtulmaları, dengeli bir iki dilli ve kültürlü bireyler olmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla bir "asimilasyon savaşı" konumundaki yurtdışındaki Türkçe öğretmenlerinin sorunlarını, eksikliklerini, ihtiyaçlarını belirlemek ve önemlerin alınabileceği noktaları ortaya koymak gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri (Güleç ve Yaman, 2014); İngiltere'deki Türkçe öğretiminin birçok yönünün masaya yatırıldığı 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı, (2011); İngiltere'deki Türk toplumunun iki dillilik durumu ve dil karışmasının incelenmesi (Aşçı, 2013); yurtdışındaki Türkçe öğretiminin durumunun incelendiği 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı (2013) ve Norveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Belet, 2009) çalışmalarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli ve eksik gördükleri yönler ile fırsat olarak değerlendirdikleri ve endişe duydukları yönler üzerinden ihtiyaçlarını belirlemek ve bunlar üzerinden çeşitli öneriler ve stratejiler geliştirilmiştir. Araştırma problem cümlesi "İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?" sorusu üzerine kurulmuştur.

### 1. Yöntem

#### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, betimsel niteliktedir ve çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'olgubilim (fenomenoloji) deseni' kullanılmıştır. "Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 72). Fenomenolojik araştırmalar, deneyimlerin altında yatan temel yapı ve gerçeği elde etmeyi hedeflemektedir (Merriam, 2013).

### Çalışma Grubu

“Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74). Araştırmanın alışma grubu, İngiltere’de farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda ve kurumlarda görev yapan 43 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 26’sı kadın, 17’si erkektir. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. “Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluştırmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 109).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, İngiltere’deki 43 öğretmenin katılımıyla swot analizi çerçevesinde toplanmıştır. Swot analizi, bir kuruluşun kuvvetli ve eksik yönleri ile fırsat ve endişelerini tespit etmeyi amaçlayan bir tekniktir. Swot analizinde kuvvetli ve eksik yönler, bu kurumun içsel olarak analiz edilmesiyle, fırsatlar ve tehditler de kurumun dışsal olarak analiz edilmesiyle belirlenir. İ analizlerde, kuvvetli ve eksik yönlerini belirlemek amacıyla kurumun bütün yönleri analiz edilir. Dış analizlerde, fırsat ve endişeleri belirlemek için politik, ekonomik, sosyal, teknolojik ortam ve rekabet ortamı gözden geçirilir. Ayrıca swot analizinin başka bir versiyonu swot matrisidir. Bu matriste içsel ve dışsal olarak yapılan analizlere göre belirlenen faktörler, yeni bir stratejik girişimde bulunmak için eşleştirilir, işlenir. Swot matrisindeki eşleştirmelerde belirleyici olan süreç Şöyle tablolalaştırılabilir (Dyson, 2004: 632):

Tablo 1. Swot Matrisi

	Kuvvetli Yönler	Eksik Yönler
Fırsatlar	Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (KF Stratejileri)	Eksik Yönler-Fırsatlar (EF Stratejileri)
Endişeler	Kuvvetli Yönler-Endişeler	Eksik Yönler-Endişeler

Araştırmada 43 ğretmenin kendileri açısından ve kendileri dışında kuvvetli, eksik yönler ve fırsat olarak gördükleri yönler ile endişeler önce belirlenmiş, ardından swot matrisine göre eşleştirilmiştir. Swot matrisinde bu eşleştirme, Chermack ve Kasshanna’ya (2007: 387) göre şu şekilde yapılmaktadır:

**Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (K-F Stratejileri):** Analiz edilen firmanın, kurumun vb. kuvvetli yönlerine daha fazla uyan fırsatların üzerinde durulur.

**Eksik Yönler-Fırsatlar (E-F Stratejileri):** Fırsatlara ulaşmak üzere firmanın, kurumun vb. eksik yönlerinin üstesinden gelinmeye çalışılır.

**Kuvvetli Yönler-Endişeler:** Firmanın, kurumun vb. endişelerden etkilenebilme durumunu engellemek, azaltmak için kuvvetli yönleri devreye sokulur.

Eksik Yönler-Endişeler: Firmanın, kurumun vb. endişelere karşı daha duyarlı hâle gelmesini önlemek üzere eksik yönlerinin önüne geçilmeye çalışılır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizi türlerinden “kategorisel analiz” (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılarak analiz edilmiştir. “Bir fenomeni yorumlama sürecinde nitelikler kavranır ve tanımlanır, her algı eş değerinde kabul edilir ve buradan tanım üretilir” (Merriam, 2013: 25-26). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller ve araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Ardından kodları genel düzeyde açıklayan ana ve alt kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bu kategorilerdeki kodlar yeri geldikçe tablolar yardımıyla gösterilmiştir. “Verilerin gösterilmesinde tabloların kullanımı, ayrıntıların görülmesini sağlamaktadır” (Glesne, 2012’den çev. Ersoy, 2012: 273). Tabloların ardından bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmen görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak “geçerlilik” sağlanmıştır (Patton, 1987). Kod ve kategorilerin belirlenmesinde, ilgili alanyazının yanı sıra bulgularda ortaya çıkan kavramlar da etkili olmuştur. Ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek “güvenilirlik” sağlanmıştır.

Öğretmenlerin birebir cümlelerinden alıntılar yapılırken “Katılımcı” kelimesinin ilk harfi olan “K” ve sıralamalarını gösteren sayılardan faydalanılmıştır.

## **2. Bulgular**

### **A. İç Analizler**

#### **1. Kuvvetli Yönler**

Araştırmada, öğretmenlerin kendileri ve kendileri dışındaki birçok unsurdan kaynaklanan kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe olarak gördükleri yönler, sayısal ağırlıkları da hesaba katılarak verilmiştir. Böylece öğretmenlerin bütün yönler dâhilinde ne durumda oldukları, hangi yönlere ağırlık ve önem verdikleri yönler gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha çok kendilerine yönelik olarak gördükleri kuvvetli yönleri, 2 ana kategori ve 5 alt kategori altında toplanmıştır:

#### **A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar**

1.Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanımı

2.Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler

3.Türkçe ile İngilizcede Yeterli Olma ve Bunlardan Faydalanma

4.Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma

5.Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma

B.Anavatan ve KKTC ile Bağlantıların Sürdürülmesi ve İngiltere’de Yaşam

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisi altındaki “Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanımı” alt kategorisindeki 30 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Beceriler ile Bunların Kullanılması

---

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir öğretim yapabilme
Öğrenci merkezli uygulamalarla dersleri işleme
Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, bilgi, algı ve seviyelerini belirleme
Dili sözlü ve yazılı olarak öğrenci seviyesine indirgeyebilme
Öğrencilere fırsat verme, hoşgörülü davranma, öğrenciyle düşünce alışverişinde bulunma
Öğrencilerle empati kurarak onların anlamadığı ve eksik kaldıkları noktaları belirleme, önlem alma
Dersleri eğlenceli, zevkli hâle getirme, oyunlaştırma, yeniliklere fırsat verme, sıkıcı bir öğretim yapmama
Kendisi de motive olarak öğrencileri motive etme ve derste motivasyonu aynı düzeyde tutabilme
Dersleri bazen kantin gibi sınıf dışındaki ortamlarda yapma
Derslerde okuma, yazma, konuşma, karşılaştırma, değerlendirme, inceleme, deney yapma, uygulama, yaratıcılık ve el becerilerini en iyi şekilde kullanabilme
Anlama ve anlatma teknikleri, tekli ya da grup çalışmaları gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanma, gerektiğinde bunlardan birine ağırlık verme
Sınavları hem yazılı hem de sözlü olarak yapma, ödev verme
Teknolojik araçları kullanma, interaktif bir sınıf ortamı oluşturma
Sınıf hâkimiyetini sağlama

---

Tablo 2’deki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kuvvetli gördükleri yönleri, Türkçe ve Türk kültürü derslerinin işlenilmesi süreçleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, günümüzdeki eğitim anlayışlarına uygun hareket etmekte, öğrenci merkezli bir öğretim yapmakta, farklı yöntem ve teknikleri vs. etkili kullanmaktadır.

Tablo 2’deki kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Empati kurma yeteneğine sahip olduğumu düşünüyorum. Bu özelliğimi eğitim, yöntem ve tekniği öğretirken eksik kalan ve anlaşılmayan noktayı teşhis ve çözmekte kullanıyorum” (K6).

“Anlama-anlatım ve konuşma tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilecek istek ve yeteneğe sahibim” (K31).

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

“Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler” alt kategorisindeki 13 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Meslekî İlgi, İstek, Gelişim ve Tecrübe Düzeylerindeki Kuvvetli Yönler

---

İngiltere'deki göçmen Türk çocuklarına yardım etme ihtiyacı duyma  
Öğretme ve yetiştirme arzusu, nesil yetiştirme kaygısı, çocukları sevme  
Eğitimi sevme, mesleğine gönül verme, yaptığı işin öneminin farkında olma  
Araştırmacı olma; okuma, yazma ve araştırma yapmayı sevme  
Geniş bir ufka sahip olma, yeni fikirlere açık olma, yeni fikir ve projeler üretme  
Kendini geliştirme, yenileme çabası gösterme ve meslekî becerileri güncellenme  
Öğretmenlik tecrübesine yeterince sahip olma, Türkiye'de de öğretmenlik yapmış olma ve bunun güven vermesi

---

Tablo 3'teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, yeterli tecrübe düzeyine ve meslekî duyarlılık, ilgi, sevgi gibi duygusal temellere sahiptir. Yeniliklere, değişikliklere, kendini geliştirmeye açık bir tavır içerisindedir.

“Türkçe ile İngilizcede Yeterli Olma ve Bunlardan Faydalanma” alt kategorisindeki 7 öğretmenin kuvvetli yönlerine ait kodlar şunlardır:

“Türkçeyi düzgün konuşma ve kullanma; Türkçe gramer bilgisinin sağlam olması; Türkçe ve İngilizcede yeterli olma; her iki dili karşılaştırmalı olarak verebilme açısından bu dillerin gramer bilgisine yeterince sahip olma; Türkçenin yapısı ve İngilizceyle olan farklılıkları bilme ve buna göre bir yöntem belirleme.”

Bu kodlar, öğretmenlerin çok az bir kısmının Türkçe ve İngilizcede farklı bilgi ve beceri düzeylerine sahip olduklarını, bu bilgi ve becerilerinden derslerde faydalandıklarını göstermektedir.

“Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma” alt kategorisindeki 14 öğretmenin ve “Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma” alt kategorisinde de 4 öğretmenin kuvvetli gördüklerine yönlerine ait kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma ile Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma

---

Etkili İletişim Becerilerine Sahip Olma ve Bunları Kullanma:  
Vücut dili, göz teması ve anlatımda yeterli olma  
Konuşma, dinleme, danışma, çözüm üretme  
Olayların olumlu yanlarını görmeye çalışma ve olumlu düşünme  
İnsanlarla kolay iletişim kurabilme ve gerektiğinde her kesimle bağlantı kurma  
Öğrenciyle iletişim kurma ve karşılıklı etkileşime geçme  
Öğrencilerin isimlerini çabuk öğrenme ve bunu, sınıf içi problemleri çözmede kullanma  
Problemleri olan öğrencilerle iletişim kurabilme

---

---

Velilerle iletişim kurma, dersler ve eğitim hakkında velileri bilgilendirme  
Sosyal Faaliyetlere Zaman Ayırma:  
Özel günleri birlikte geçirme  
Çocukların sosyal yönlerini hesaba katma, folklor çalışmaları, futbol maçları ve çeşitli sosyal faaliyetler düzenleme

---

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı etkili iletişim becerilerine sahiptir, bunları öğrenci ve veliyle gerekli olan iletişim süreçlerinde kullanmaktadır; böylece mesleğinde daha verimli olmaya çalışmaktadır. Ancak öğretmenlerin çok az bir kısmı, derslerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de zaman ayırmaktadır.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“Okulda ya da sınıfta ‘problemlı çocuk’ diye bilinen öğrencilerle iletişim kurabilirim” (K2).

“Öğrenciyle iyi iletişim kurarım” (K15).

Öğretmenlerin kuvvetli yönleri arasında gördükleri diğer ana kategori, “Anavatan ve KKTC ile Bağlantıların Sürdürülmesi ve İngiltere’de Yaşam” adlı ana kategoridir. Bu ana kategori altındaki 6 öğretmenin kuvvetli gördükleri yönlerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır:

“Anavatan ve KKTC ile bağların sıkı tutulması, buralardan destek alınması; Türkiye’deki gündemin sürekli takip edilmesi; İngiliz toplumunda birlikte yaşama ve kendini ifade etme isteği; bu toplumu tanıma ve ona uyum sağlama.”

Bu kodlara göre çok az bir öğretmen Türkiye ve KKTC ile bağlarını sürdürmekte, buraları takip etmektedir. İngiliz toplumunu tanımakta, ona uyum sağlamakta ve bu toplumda, haklı olarak birlikte yaşamanın gerektirdiği şekilde bir hayat sürmek istemektedir.

Araştırmanın kuvvetli yönler ile ilgili bulgularında, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşünceleri, derslerde verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerinin etkili kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, günümüzdeki öğrenci merkezli eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilere öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sahiptir ve bu doğrultuda derslerini işlemektedir. Dilekmen’e (2008: 216) göre öğretmenin etki gücünü arttıran en önemli faktörlerden birisi, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmasıdır. İngiltere’deki öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini verimli bir şekilde işleme süreçlerinde yoğunlaşan bu düşünceleri de onların olumlu bir öğrenme süreci oluşturma niyetinde olduklarını göstermektedir. Böylece bu ülkedeki iki dilli Türk çocukları, kendi ana dilleri ve kültürlerini daha iyi öğreneceklerdir.

Öğretmenlerin bir kısmının yeterli tecrübeye sahip olma, mesleğini severek ilgiyle yapma ve kendini geliştirme gayreti içerisinde olma ve yine bir kısmının etkili iletişim

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

becerilerine sahip olma ve bunları gerektiği şekilde kullanmalarına dair kuvvetli gördükleri yönleri, araştırmanın bu bölümündeki bulgularının ikinci ağırlıklı kısmını oluşturmaktadır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, mesleğinde yeterli tecrübeye sahip olduğunu, mesleğini severek yaptığını, kendini geliştirme gayreti gösterdiğini düşünmektedir. Yine öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu ve ilgili durumlarda gerektiği şekilde bu becerilerini kullandığı düşüncesindedir. Seferoğlu'na (2001) göre öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Ayrıca "bireysel ve meslekî gelişimi plânlama ve gerçekleştirme" ile "öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme" öğretmenlerin günümüzdeki yeterlilikleri arasında gösterilmektedir (Türk Eğitim Derneği: 2009: 7). Bir kısmına ait de olsa bu bulgular, mesleğinde yeterli tecrübeye sahip olan, mesleğini severek ilgiyle yapan, kendini geliştirme gayreti gösteren; etkili iletişim becerilerine sahip olan ve bunları ders ve okullarda etkin bir şekilde kullanan bu ülkedeki öğretmenlerin, iyi bir öğretim yapabilme çabası içerisinde olduklarını göstermektedir.

Çok az sayıdaki öğretmenin Türkçe ve İngilizcede farklı bilgi ve becerilere sahip olması, derslerde bunları kullanması; derslerin yanı sıra sosyal faaliyetlere de zaman ayırması; Türkiye ve KKTC ile bağlarını sürdürmesi, İngiliz toplumunu tanınması, ona uyum sağlaması ve bu toplumda birlikte yaşamının gerektirdiği bir hayat sürmek istemeleriyle ilgili bulgular, araştırmanın kuvvetli yönler kısmında daha az ağırlıktaki bulgulardır. Çok az sayıda da olsa öğretmenlerin bu kuvvetli yönleri, onların tek yönlü yani sadece ana dili üzerinden değil, İngilizceden de istifade ederek derslerini daha verimli bir şekilde işlemeye ve içinde yaşadıkları topluma adapte olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Kendi ülkelerindeki gelişmelere de yabancı kalmayıp ülkeleriyle ilgili bilgilerini canlı tutma gayreti içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin özellikle İngilizce ve Türkçedeki bilgi ve becerilerini Türkçe derslerinde kullanmaları ile İngiliz toplumuna uyum sağlama ve bu toplumu bilmeleri oldukça değerlidir. "Çok dilli ve çok kültürlü toplumların yapısını anlamak Türkçe öğretmenlerine önemli avantajlar sağlayacaktır. Her şeyden önce iki kültür arasında çocukların bocalaması önlenecektir" (Yağmur, 2006: 28).

Aşçı (2013), İngiltere'deki iki dillilik sürecini tamamlayamamış Türk topluluğunun Türkçe kullanımlarını gözlemlediği araştırmasında, bu insanlarımızın *dil karışmasına* maruz kaldıkları, kurdukları Türkçe cümlelerde İngilizceden aldıkları kelimeleri de kullandıkları sonucuna ulaşmış ve bunun çeşitli örneklerini vermiştir. İngiltere'deki öğretmenlerin birçoğu ve bir kısmının bu kuvvetli gördükleri yönleri de an azından bu ülkede yeni yetişen Türk çocuklarının ana dillerinde, buna benzer sorunları önleyecek öğretmenlerin bulunduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

## 2. Eksik Yönler

Öğretmenlerin eksik gördükleri yönleri ya da eksikliklerin yaşandığı diğer yönler, 4 ana kategori ve 3 alt kategori altında gösterilmiştir:

### A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri

2. Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe Eksiklikleri

3. İki Dillilere Yönelik Öğretim Materyali Eksiklikleri

B.Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar

C.Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler

Ç.Maddî ve Kurumsal Destek ve İmkânların Yetersizliği

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisine ait “Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri” alt kategorisindeki, 12 öğretmenin eksik gördükleri yönlerinin kodları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Verimli Bir Öğretim Yapabilmeye Yönelik Bilgi ve Becerileri Kullanma Eksiklikleri

---

Sınıflarda seviye farklılıklarını tespit edip zamanında etkili destek verememe
Her çocuktan aynı başarıyı bekleme
Çocukların anlatılanları çabuk anlamalarını isteme, bu yüzden İngilizceye geçiş yapma
Zamanı sınıf içinde verimli kullanamama
Motivasyonu sağlamada sıkıntı yaşama ve moral eksikliği
Sınıf hâkimiyetini sağlayamama
Çocuklara Türkçe ve Türk kültürünü yeterince tanıtamama, sevdirememe ve bunu nasıl yapacağını bilmeme
Öğrencilerin derslere devamlılığını sağlayamama
Aceleci olma, tepkilerini saklamama, tahammül edememe
Derslerde yanlış anlaşılma ve yanlış bilgi verme endişeleri ile panik olma
Okumada bazen sıkıntı yaşama, yavaş konuşma
Öğretim tekniklerini kullanmada zorluk çekme, somutlaştıramama ve bu teknikleri iki dilli çocuklara uyarlayamama
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında başarılı olamama

---

Tablo 5’teki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini amacına uygun ve verimli bir şekilde işleme noktasında çeşitli sıkıntılar yaşamaktadır. Öğretimi amacına uygun bir şekilde yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanamamaktadır.



## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Bu kodlara ulaşılan öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Çocuklara Türk kültürünü yeterince sevdirmeye ve bunun yöntemini bilmede eksikim. Her şey sevmekle başlar” (K42)

“Çocukların çabuk anlamalarını istiyorum ve bu yüzden bazen İngilizceye kaçıyorum” (K37).

“Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe Eksiklikleri” alt kategorisindeki 30 öğretmenin eksik gördükleri yönlerine ait kodlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Meslekî Bilgi, Donanım, Tecrübe vb. Eksiklikleri

---

Mezuniyetin Türkçe öğretmenliği alanında olmaması ya da eğitim fakültesi mezunu olmama
İngiltere’de aktif öğretmenlik yapmama ve bunun, çocukların ihtiyaçlarını bilmeyi engellemesi
Türk klasiklerinin çoğunu okumama
Kendine fazla güvenmeme
Türkiye ile KKTC’den gelen bazı öğretmenlerin bir yıl gibi çok az bir meslekî tecrübeye sahip olmaları
Türk öğretmenler arasında iletişimin yetersiz olması, meslekî çalışmaların bu yüzden paylaşılamaması ve aynı anlayış doğrultusunda bir eğitim verilememesi
Sıkıcı, öğretmen merkezli, belirli kalıplara dayalı ve bilgi yoğun bir eğitim hayatı geçirmenin işe yaramaması
Teknolojik araçların gelişim hızına yetişememe, bunları kullanmada sıkıntı yaşama

---

Tablo 6’daki verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere yeterince sahip olma ve bunları yenileme açısından eksiklikleri bulunmaktadır.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardan oluşmaktadır:

“Türkiye’deki öğretmenliğim Türkçe öğretmenliği alanında olmaması eksikliklerimden biri” (K32)

“Eksikliklerim arasında yazabileceğim en üst düzeyde olanın tecrübesizliğim olduğunu düşünüyorum” (K20).

“İki Dillilere Yönelik Öğretim Materyali Eksiklikleri” adlı alt kategorideki 18 öğretmenin eksik gördükleri yönlerine ya da diğer yönlerine ait kodlar şunlardır:

“Öğretim materyallerinin, programların, kitapların vb. eksik olması; iki dillilere yönelik öğretim materyallerine erişimin kısıtlı olması ve kitap, web sitesi gibi başvuru kaynaklarının olmaması; öğretim materyallerini, sunumlarını hazırlamama, bunların hazır verilmesini bekle; materyal ve etkinlik geliştirmede sıkıntı yaşama, materyalleri nasıl temin edeceğini bilmeme.”

Bu kodların birkaçı, öğretmenlerin bir kısmının kendileri dışındaki sebeplerden ötürü materyal, kitap ve program gibi kaynak materyallerde eksiklikleri bulunduğunu göstermektedir. Meslekî bilgi, donanım ve tecrübe eksiklikleri içerisinde de değerlendirilebilecek olan materyal hazırlayamama ya da hazırlamama eksiklikleri de bu konuda öğretmenlerin diğer eksik yönlerini oluşturmaktadır.

“Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar” ana kategorisindeki 28 öğretmenin eksik yönlerle dair ifade ettiklerine ait kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Aile ve Çocuklardan Kaynaklanan Sıkıntılar

---

Ailelerin birçoğunun; Türkçe ve Türk kültürünü önemsememeleri, kendileri açısından bunları aşağılık bir durum ya da düşünce olarak algılamaları Kendilerini İngiliz kültürüne yakın hissetmeleri ve Türkiye’deki aileler kadar bile bilinçli olmamaları Çocuklarıyla yeterince ilgilenmemeleri, onlara baskı yapmaları ve bunların çocuklarının kişiliğini ve eğitimini olumsuz etkilemesi Çocuklarını doğru bir şekilde kabullenmemeleri ve beceri düzeylerini bilmeden çocuklarını yargılamaları Çocuklarını Türk okullarına getirmemeleri Sosyal faaliyetleri pek desteklemeleri Bazılarının beklentilerinin çok fazla olması ve bunun karşılanılamaması Eğitim-öğretim konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve eğitim seviyelerinin düşük olması Eğitimi geri plâna itmeleri ve bunu önlemek için çaba sarf edilse de birçoğuna ulaşamaması, aile yapısından dolayı çocuklara da ulaşamaması Evde Türkçeyi kullanmamaları, İngilizceyi kullanmaları ya da Türkçeyi yanlış kullanmaları ve Türkçeyi sadece okullara bırakmaları Evde konuşulan yanlış Türkçenin çocukların Türkçe becerilerini olumsuz etkilemesi Televizyon izleyerek çocuklarının Türkçeyi güzel kullanacağını zannetmeleri ve böyle olmadığı noktasında ikna edilememeleri Çocukların birçoğunun; Türkçeyi ikinci dil gibi görüp Türkçeye gereken önemi vermemeleri Türkçeyi öğrenme ilgi ve isteklerinin az olması, dersleri ciddiye almamaları, sorumsuz davranmaları Türkçeyi öğrenmek için çaba harcamamaları, ödevlerini yapmak istememeleri ve bağımsız öğrenme becerilerinin düşük olması Türkçe öğrenimlerini okul dışında devam ettirmemeleri Sosyal faaliyetlere pek katılmak istememeleri Derslere zamanında gelmemesi Psikolojik yönden problemlı bazı çocuklarda farklı sorunlarla karşılaşılması
--

---

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Tablo 7'ye göre aile ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk Kültürünün öğreniminin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi açısından kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzakta bir durumdadır. Türkçe ve Türk Kültürünün kendileri açısından önemi ve gerekliliğini kavrayamamış aile ve çocukların birçoğu, bu noktada birçok olumsuz tutum ve davranış içerisinde.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Türk ailelerinin eğitim seviyesi düşük. Aile yapılarından ötürü onlara ulaşmamız zor oluyor ve Türkçeye gerekli önemi vermiyorlar” (K8).

“Özellikle sadece TV seyrederek çocuğunun Türkçeyi güzel kullanacağını düşünen aileleri ikna edemiyorum” (K21).

“Çocuklar ödev yapmada isteksiz. Evde de Türkçenin eksik veya yanlış kullanımı çocukların öğrenmelerini olumsuz etkiliyor” (K41).

“Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler” ana kategorisinde 25 öğretmenin verdiği dile getirdiklerine ait kodlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Okullardan Kaynaklanan Eksiklikler

---

Bazı İngiliz okullarında teknolojik araçların kullanımına izin verilmemesi ya da teknolojik araçların bulunmaması, sınıflardaki eşyaların eksik olması  
Türk okullarında, kültür aktarımında yanlış tutum ve davranışlar gösterilmesi  
Bu okullardaki eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olması ve bu okulların kendi binasına sahip olmaması  
Hem İngiliz okullarında hem de Türk okullarında çocukların yaş ve seviyeleri farklı olduğundan çocukların bu özelliklerine uygun sınıfların oluşturulamaması, standart bir seviyenin tutturulamaması, derslerin verimsiz geçmesi gibi sorunların yaşanması  
Bazı İngiliz okullarında ders saatlerinin bir, bazılarında iki, bazılarında üç saat olması ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması  
Ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı dili öğretirken kültür aktarımına zaman kalmaması, konuların yetişmemesi ve bu yüzden derslerin verimliliğinin düşmesi vb. çeşitli sorunlarla karşılaşılması

---

Tablo 8'deki veriler, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde önemli bir yeri bulunan araç-gereçlerin yeterli olmadığını, kültür aktarımında yanlış öğretmen davranışlarıyla karşılaştığını, İngiliz eğitimiyle bağlantılı bir eğitim yapılmadığını, yaş ve seviye farklılıkları bulunduğunu ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Okullarda yaşanan bu eksiklikler, bu ülkedeki Türkçe öğretiminin verimsizliğini açıklamadaki en önemli boyutlardan biridir.

Bu kodların ulaşılan öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Hafta sonu okullarında ders saatlerinin yetersiz olmasından konuları çabuk anlatma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu da benim açımdan derslerin verimlilik oranlarını düşürmektedir” (K13).

“Evet, teknoloji kullanımında okulların bize kısıtlamaları var ama beynimizi de kısıtlayamazlar ya...” (K3).

Son olarak “Maddî ve Kurumsal Destek ve İmkânların Yetersizliği” ana kategorisindeki 8 öğretmenin söylediklerine ait kodlar şunlardır:

“Maddî ve kurumsal desteklerin, imkânların yetersiz ve az olması ya da verilmemesi; fonların giderek azaltılması, sponsorluk kavramının gelişmemiş olması; İngiliz okullarında çalışan Türk öğretmenlerin Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu’na bağlı Türk okullarına yeterince yönlendirilmemesi; İngiltere’de yetişen öğretmenlerin Türk okullarında çalışmalarına imkân tanınmaması.”

Çok az öğretmenin ifadeleri de olsa bu kodlara göre İngiltere’deki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi açısından öğretmenlerin önünü açabilecek, onların eğitim ve öğretimlerini yapabilmeleri için birçok engeli aşabilecek konumda bulunan kurumsal destek ve maddî imkânlar istenilen düzeyde değildir.

Araştırmanın eksik yönler ile ilgili bulgular kısmında, öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özelliklere yeterince sahip olmama ve bunları geliştirmeme eksiklikleri, en fazla yoğunluğun olduğu bulgudur. Araştırmanın kuvvetli yönler kısmındaki bulgularda, öğretmenlerin neredeyse üçte biri mesleğini severek yapma, yeterince tecrübeye sahip olma ve kendini geliştirme açısından kuvvetli olduğunu düşünürken eksik yönler kısmında, öğretmenlerin yarısından fazlası, özellikle tecrübe ve kendini geliştirme noktasında eksikliklerinin bulunduğu düşüncesindedir.

Araştırmanın bu bölümündeki diğer bulgu, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini kullanmada, öğretmenlerin neredeyse üçte birinin eksikliklerinin olduğunu düşündükleri bulgudur. Öğretmenlerin hemen hemen üçte biri, öğretim süreçlerinde çeşitli sıkıntılar yaşadığı, amacına uygun bir öğretim yapamadığı düşüncesindedir. Araştırmanın kuvvetli yönler kısmında ise öğretmenlerin yarısından fazlası, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde günümüz eğitim anlayışına uygun bir şekilde öğrenci merkezli, verimli bir öğretim yapabildiğini düşünmektedir.

Bu iki bulgu arasında çelişkili görünebilecek bir durum söz konusudur. Öğretmenlerin yarısından fazlası, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanabildiğini düşünmekteyken yine yarısından fazlası, meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme konusunda eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Verimli bir öğretim yapabilen öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme noktalarında da iyi olması beklenir. Fakat bu bulgular arasında bir

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

çelişki yoktur. Öğretmenlerin yarısından fazlası, derslerin öğretim süreçlerine daha fazla odaklanmakta, bu süreçteki öğretme bilgi ve becerilerinin daha fazla kuvvetli olduğunu varsaymaktadır. Ancak tecrübe ve kendini geliştirme gibi yenilik ve değişiklikler açısından yarısından fazlası, eksikliklerinin bulunduğu düşüncesindedir.

Öğretmenlerin bir kısmının kendileri ve kendileri dışındaki sebeplerden ötürü öğretim materyalleri, programları, kitapları gibi kaynak materyallerdeki eksikliklerin olduğunu düşünmeleri, bu bölümdeki diğer bir bulgudur. Öğretmenlerin bir kısmı, iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitaplar gibi farklı araç-gereçlerin eksik olduğunu düşünmekte ve kendilerinin de materyal hazırlayamadığını belirtmekte ve kendisine bunların hazır verilmesini beklemektedir.

Araştırmanın meslekî bilgi, donanım, tecrübe, verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerini etkili kullanamama ve materyal eksikleri açısından ortaya koyduğu bu bulgular, çeşitli araştırmalarda da ulaşılan bulgular arasındadır. Güleç ve Yaman'ın (2014) İngiltere'deki Türkçe öğreten öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları araştırmada, asıl mesleğinin Türkçe öğretmenliği olmadığı hâlde bu öğretmenlerin Türkçe öğrettiği, araştırmaya katılan 27 öğretmenin yarıya yakınının Fen-Edebiyat fakültesi mezunu olduğu, materyal hazırlamada eksiklikleri bulunduğu, teknolojik araç-gereçleri daha az kullandıkları ve öğrencilerin seviyelerine uygun araç-gereçler bulamadıkları için kullanmadıkları gibi farklı bulgulara ulaşılmıştır.

Okur (2013), 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayında, İngiltere'deki öğretmenler arasında öğretmenlik formasyonuna ve Türkçeyi öğretecek yeterli alt yapıya sahip olmayan öğretmenlerin bulunduğunu, sırf Türkçe bildiği için değişik üniversite mezunlarının burada öğretmenlik yapabildiklerini ifade etmektedir. İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin bu eksikliklerinin çoğu, 1. İngiltere Türk Toplumu Eğitim Çalıştayında (2011) da dile getirilmektedir. İngiltere'nin yanı sıra farklı ülkelerdeki Türkçe öğretmenlerinin birçoğunun da bu eksiklerinin bulunduğu, çeşitli araştırmalarda (Yıldız, 2012; Belet, 2009) değinilmektedir.

Öğretmenlerin eksik gördükleri bu yönleri arasındaki plân, program, ders kitabı, öğretim materyali ve kaynak yetersizliklerine biraz daha yakından bakmak gerekmektedir. Normalde bu araç-gereçlerin hazırlanması işi, yurtdışındaki Türkçe öğretiminden sorumlu olan resmî kurumlara aittir. Ancak bu durum, öğretim programı ve ders kitapları hariç, öğretmenlerin derslerde kullanacakları materyalleri hazırlamayacakları anlamına gelmez. 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayında Erol Barın (2013: 199), daha önce Fransa'daki Türkçe öğretiminde materyal sorunlarının bulunduğu dair konuşulanlarla ilgili olarak, İngiltere'deki Türkçe öğretimi için de geçerli olan şu önemli ifadeleri kullanmaktadır:

"Onca yıldır orada öğretmenler var, materyal olmamasını ben bir türlü anlayamıyorum, kavrayamıyorum. İnternetin bu kadar yaygın olduğu bir çağda materyal üretememek bana tuhaf geliyor, tabi aslında tuhaf gelmiyor bu bir ironi biraz..."

Araştırmanın bu bölümünde yoğunluğun olduğu diğer bulgu, öğretmenlerin yarısından fazlasının İngiltere'deki Türk ailelerinin ve çocukların birçoğunun Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesinde, kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzak bir durumda olduklarını belirttikleri bulgudur. İngiltere'deki Türk aileleri ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk kültürünü aşağılık bir durum olarak algılamakta, Türkçe öğretimine ve kullanımına önem vermemektedir. Bu eksiklikler, İngiltere'deki Türk grubunun varlığı açısından kaygı verici bir durumdur. Aşçı'nın (2013: 103-104) verdiği bilgilere göre, İngiltere'ye göç eden Türkçe konuşan toplumun eğitim seviyesi maalesef iç açıcı değildir. Genellikle para kazanmak için İngiltere'ye gelen birinci kuşak, çocuklarının iyi eğitim almaları için gerekli hassasiyeti göstermemiş, onları kendi kurdukları işyerlerinde veya başka bir yerde çalıştırmayı tercih etmişlerdir. Bu nedenle, ilköğretim seviyesinden sonra üniversitelere devam eden Türk çocuğu sayısı, İngiltere'deki diğer azınlıklara göre çok düşüktür.

İngiltere'deki Türk ailelerinden ve çocuklardan kaynaklanan bu sorunlarla ilgili olarak 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı'nda (2011: 16), Türk ailelerinin İngiltere'deki eğitim süreci ve imkânları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, okul aile birliklerinde konuşma yetersizliği ve zaman azlığı gibi sebeplerden ötürü görev almak istemedikleri belirtilmektedir. Güleç ve Yaman'ın (2014) yaptığı çalışmada İngiltere'deki Türkçe öğretmenleri, derslere çocukların ilgisiz davrandıklarını, okul haricinde Türkçeyi kullanmadıklarını, Türkçelerinin yetersiz olduğunu ve ailelerin Türkçe derslerini desteklemedikleri gibi aile ve çocuklardan kaynaklanan benzer sorunlardan bahsetmektedir. İngiltere'nin dışında, yurtdışındaki farklı ülkelerdeki Türk aileleri ve çocuklarıyla ilgili araştırmalarda (Okur, 2013; Yıldız, 2012; İnce, 2011; Belet, 2009; Çakır, 2002) da benzer sorunlara değinilmektedir. Bu çalışmalardan Yıldız'ın (2012) Almanya'da yaptığı araştırmada, "Evde hangi dilin konuşulduğu" sorusuna çocukların % 7'si Almanca, % 27'si Türkçe ve % 63'ü karma yani Almanca-Türkçe cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin devamsızlık, Türkçe derslerine önem vermemeleri gibi birçok sorun, bu araştırmadaki diğer bulgular arasındadır.

Araştırmanın eksik yönler bölümünde yoğunluğun olduğu üçüncü bulgu, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında görülen eksikliklerdir. Bazı İngiliz okullarında çeşitli araç-gereçlerin eksik olması ya da kullanımına izin verilmemesi, bazı Türk okullarında da araç-gereçlerin eksik olması, bulunmaması, kültür aktarımında yanlış öğretmen davranışları ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması bu eksikliklerden birkaçıdır.

Bazı İngiliz okulları ile Türk derneklerinin desteklediği ya da kurduğu Türk okullarında görülen bütün bu eksiklikler hem İngiltere hem de diğer yabancı ülkelerdeki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimiyle ilgili birçok araştırmada (Güleç ve Yaman, 2014; 1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı, 2013; 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştayı, 2011; Yıldız, 2012; Belet, 2009; Akıncı, 2007; Yağmur,

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

2006) da değinilen eksiklikler arasındadır. Bu eksiklikler, İngiltere ile diğer yabancı ülkelerdeki Türkçe öğretiminin en önemli eksiklikleri arasında yer almaktadır.

Araştırmanın bu bölümündeki son bulgu, çok az öğretmenin eksiklik olarak gördüğü maddî ve kurumsal destek ve imkânların yeterli olmadığıyla ilgili düşünceleridir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı, fonların azaltıldığı, sponsorluk kavramının gelişmediği, İngiltere'de yetişen Türk öğretmenlerin Türk okullarında çalışmalarına imkân tanınmadığı gibi farklı eksikliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu eksikliklerden maddî güçlüklerle ilgili, 1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştayı'nda (2011: 23) söylenen şu ifade bunun belirgin bir örneğidir:

“Maddi güçlüklerin aşılabilmesi için öncelikli olarak okul sayısının azaltılması veya birkaç okulun birleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda kuzeyde ve güneyde okulların ders verebileceği birer binanın, iş adamlarının desteğiyle alınabilmesi veya kiralanması faydalı olacaktır.”

### B. Dış Analizler

#### 1. Fırsatlar

Öğretmenlerin kendileri ve kendileri dışında fırsat olarak değerlendirdikleri yönler, 4 ana kategori ve 2 alt kategoriden oluşmaktadır:

##### A. Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

##### 1. Materyal Hazırlayabilme ile Çeşitli Araç-Gereçlerin Sağladığı İmkânlar

##### 2. Meslekî Gelişim İmkânları

##### B. Ailelerin Olumlu Tutum ve Davranışları

##### C. Okulların Sağladığı İmkânlar

##### Ç. İngiliz Devleti, Toplumunu ve Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkardığı Fırsatlar

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” ana kategorisinde yer alan “Materyal Hazırlayabilme ile Çeşitli Araç-Gereçlerin Sağladığı İmkânlar” adlı alt kategorideki materyal hazırlayabilmede 8 öğretmenin ve çeşitli araç-gereçlerde de 12 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır.

“Öğretmenlerin, öğrencilerin düzeylerine uygun öğretim materyallerini, malzemelerini, plânlarını hazırlayabilmeleri ve bunları derslerde kullanmaları; yapılan işleri kolaylaştırması bakımından bilgisayar, internet, telefon ve diğer teknolojik araç-gereçler ile basılı kaynaklar, kitaplar, sözlükler, gazetelerin vb. kullanımı.”

Bunlara göre öğretmenlerin çok az bir kısmı, kendi öğretim materyallerini, malzemelerini, programlarını vb. hazırlayabilmekte, bunları derslerinde kullanmaktadır. Öğretmenlerin az bir kısmı da basılı ve elektronik araç-gereçleri fırsat olarak görmekte ve bunların sağladığı imkânları derslerine taşımaktadır.

“Meslekî Gelişim İmkânları” alt kategorisindeki 18 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

---

Sürekli eğitim çalışmaları, seminerler, kurslar, gönüllü yardımcı öğretmenlik, uzmanlarla bilgi paylaşımında bulunma  
Bazen Türk Dili, Kültürü ve Eğitimi Konsorsiyumu’nun buna aracılık etmesiyle öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmalarının yapılması  
Türkiye ve KKTC’deki üniversiteler ile yakın ilişki içerisinde olma  
İngiltere’de meslekî bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim imkânlarının bulunması  
Araştırma yapmak için yeterli zamana sahip olma ve iki dilli Türk çocuklarıyla ilgili yapılan araştırmalar

---

Tablo 9’daki öğretmenlerin bir kısmının ifadelerine göre, kendini geliştirme, bilgi ve becerilerini güncelleme açısından öğretmenler hem kurumsal hem de bireysel olarak faydalanılabilecek farklı imkânlara sahiptir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“Daha yakın bir şekilde uzmanlarla bilgi paylaşımında bulunabiliyorum” (K14).

“Öğretmen olarak kendimi daha çok geliştirebilmem için master programlarının olması” (K23).

“Ailelerin Olumlu Tutum ve Davranışları” ana kategorisindeki 14 öğretmenin fırsat olarak gördüklerine ait kodlar şunlardır:

“Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarına çocuklarını gönderen bazı Türk ailelerinin duyarlı, bilinçli olmaları, çocuklarıyla yakından ilgilenmeleri, onları desteklemeleri, öğretmenlerle iletişim içerisinde olmaları ve okullara yardımcı olmaları; İngiliz okullarında Türkçe ve Türk Kültürü derslerine çocuklarını gönderen kimi Türk ailelerinin bu derslerin destekçileri olmaları ve Türkçeye ilgi göstermeleri.”

Öğretmenlerin bir kısmının verdiği bilgilere göre İngiltere’deki bazı Türk aileleri, Türk okulları ya da İngiliz okullarındaki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini destekleyici tutum ve davranışlara sahiptir. Çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürünü öğrenmeleri noktasında ailelerden bazıları, kendilerine düşen görev ve sorumlulukların bilincindedir ve bunları yerine getirmektedir.

“Okulların Sağladığı İmkânlar” ana kategorisindeki 18 öğretmenin fırsat olarak değerlendirdiklerine ait olan kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Okulların Sağladığı İmkânlar

---

Bazı İngiliz okullarının;  
Türk çocuklarına Türkçeyi öğretme, Türk kültürünü aktarmada önemli bir araç olması

---



## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

---

Sınıflarının eğitime elverişli olması  
Akıllı tahta gibi teknolojik araç-gereçlerin ve materyallerinin kullanımına izin verilmesi  
Kaynak, fotokopi çekme imkânlarının bulunması ve idarecilerinin yapılmak istenen faaliyetleri desteklemesi  
Bazı Türk okullarının;  
Teknolojik imkânlarla, sınıf araç-gereçlerine, kütüphaneye, programa vb. sahip olmaları  
Türkçe Türk kültürünün yaşatılabilmesi açısından önemli bir fırsat oluşturmaları  
Kendi kiraladığı binasının bulunması  
Uzun bir eğitim-öğretim deneyimine sahip olması, iyi bir imaj oluşturmaları  
Gönüllü çalışan ve tecrübeli öğretmenlere sahip olması, bu öğretmenler arasında samimi bir ortamın bulunması  
Eğitim-öğretim talebinin üst düzeyde olması, öğrenci sayısının yeterli olması ve öğrencilerin okula yakın yerlerde ikamet etmesi  
Türkçe öğretmenlerinin İngiliz eğitim sisteminde de çalışmaları

---

Tablo 10'a göre bazı İngiliz ve Türk okullarının bir kısmı, nitelikli öğretmenler, basılı ve teknolojik araç-gereçler, materyaller ve işbirliği gibi Türkçe ve Türk Kültürü öğretimini destekleyici nitelikteki birçok imkâna sahiptir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

“Çalıştığım okulda tüm ihtiyaçlarımı karşılayabilecek her türlü teknoloji ve materyal desteği mevcut” (K26).

“Okulumuzda akıllı tahtayı kullanma şansımız var” (K34).

“İngiliz Devleti, Toplumunu ve Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkardığı Fırsatlar” ana kategorisindeki 7 öğretmenin ifadelerine ait kodlar şunlardan oluşmaktadır:

“İngiliz devletinin yasakçı bir tutuma sahip olmaması, eğitimi önemsemesi ve bazı belediyelerin Türkçe öğretimini desteklemesi; demokratik bir toplum yapısı; çok kültürlü bir toplumda yaşama ve bunun konu ile metin zenginliği sağlaması; İngiliz eğitim sisteminden yardımlar alma; Türkçenin British Council tarafından en nüfuzlu on dil arasında gösterilmesi”.

Bu kodlar, çok az bir öğretmenin ifadelerine ait olsa da İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapılabilmesi açısından İngiliz devleti, toplumu ve eğitim sisteminin kolaylaştırıcı ve destekleyici fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Devletin eğitime yönelik olumlu tutumu, toplumsal yapının öğretim sürecine taşınabilmesi, eğitim sisteminden yardımlar alabilme ve bu sistemdeki bazı uzantıların Türkçeyi hak ettiği bir konuma taşınması, bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmanın fırsatlar bölümünde ulaşılan ilk bulgu, öğretmenlerin çok az bir kısmının kendi öğretim materyallerini, programlarını vb. hazırlayabilmeleri ve derslerinde bunları kullanabilmeleri ile öğretmenlerin dörtte birinden birkaç fazlasının

basılı ve elektronik çeşitli araç-gereçleri, fırsat olarak değerlendirip bunların imkânlarından faydalandıklarını fırsat olarak değerlendirdikleri bulgudur. Öğretme-öğrenme sürecinin temel unsurlarından olan araç ve materyaller, bu süreci destekleyerek öğretimi daha etkin ve kalıcı hâle getirmek için kullanılırlar (Demiralp, 2007). Araştırmanın eksiklikler kısmında, öğretmenlerin bir kısmının iki dillilere yönelik öğretim materyallerinin, programlarının, kitaplarının vb. eksik olduğu, kendilerinin materyal hazırlayamadıkları ve hazır verilmesini bekledikleriyle ilgili bulgulara göre öğretmenlerin çok azının kendi materyallerini hazırlayabilmeleri olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin dörtte birinden birkaç fazlasının da basılı ve elektronik çeşitli araç-gereçleri fırsat olarak görmeleri, bu olumlu duruma katkı sağlamaktadır.

Bu bölümdeki diğer bir bulgu, öğretmenlerin yarısına yakınının kendini geliştirme, değiştirme, bilgi ve becerilerini güncelleme açısından kurumsal ve bireysel olarak faydalanabilecekleri farklı imkânların bulunduğuyla ilgili düşünceleridir. Bu bölümde yoğunluğun olduğu bulgulardan biri olan bu bulgu, İngiltere'deki Türkçe öğretmenlerinin meslekî gelişimlerini gerçekleştirebilecekleri farklı imkânlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu fırsatlar, İngiltere'ye gönderilen öğretmenlerin yalnız bırakılmadığını, Türkiye ve KKTC'den imkânlar doğrultusunda desteklendiğini ve öğretmenlerin kendilerini mesleklerine motive ettiklerinde, bu ülkedeki birçok meslekî gelişim imkânından faydalanabilecekleri göstermesi açısından önemlidir. Eksiklikler kısmındaki öğretmenlerin yarısından fazlasının meslekî bilgi, donanım, tecrübe gibi eksikliklerinin bulunduğuyla ilgili düşünceleri açısından da bu bulgunun önemi artmaktadır.

Bu bölümde yoğunluğun olduğu diğer bulgu, öğretmenlerin yarısından biraz azının bazı İngiliz ve Türk okullarının nitelikli öğretmenler, araç-gereçler, materyaller ve işbirliği gibi farklı imkânlara sahip olduklarıyla ilgili ifadeleridir. Bazı İngiliz okullarında derslerin yapıldığı sınıfların eğitime elverişli olması, teknolojik araç-gereçlerin kullanımına izin verilmesi gibi çeşitli imkânlar bulunmaktadır. Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği bazı okullarda da teknolojik araç-gereçlerin, kütüphanenin bulunması, tecrübeli öğretmenlerin bu okullarda çalışması gibi farklı imkânlar mevcuttur. Bu imkânların İngiltere'de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapıldığı bütün okullarda bulunması, öğretmenlerin daha iyi bir öğretim yapabilmeleri açısından önemli görülen ve arzu edilen bir durumdur.

Öğretmenlerin üçte birinden biraz fazlasının İngiltere'deki bazı Türk ailelerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini destekleyici tutum ve davranışlara sahip olduklarını belirtmeleri, bu bölümdeki başka bir bulgudur. Bazı Türk aileleri, çocuklarının ana dilleri ve kültürlerini öğrenebilmeleri noktasında üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Destekleyici yaklaşımının çocuklarının okul başarısı üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu belirtilen ailelerin (Çelenk, 2003) bilinçli tutum ve davranışlarla Türkçe ve Türk Kültürü derslerini desteklemeleri, bu

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

ülkedeki öğretmenlerin yalnız kalmadığını, aile desteği de bulabildiğini göstermektedir

Bu bölümdeki son bulgu, çok az bir öğretmenin İngiltere’de Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yapılabilmesi açısından İngiliz devleti, toplumu ve eğitim sisteminin kolaylaştırıcı ve destekleyici fırsatlar sunduğuyla ilgili düşünceleridir. Bu öğretmenlere göre İngiliz devletinin eğitime olumlu yaklaşması, toplumsal yapının öğretim sürecinde kullanılabilmesi ve Türkçenin bazı kurumlarca hak ettiği bir konuma taşınması, bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürü dersleri açısından fırsat oluşturmaktadır. Öğretmenlerin birkaçının İngiltere’de bu fırsatların bulunduğunu belirtmesi, bu ülkede devlet ve toplumdan kaynaklanabilecek farklı sorunlar ile aslında bu sorunların da aşılabileceği farklı fırsatların bulunduğunu, bu ülkede Türkçe öğretiminin tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmadığını göstermektedir. 300’den fazla dilin konuşulduğu, 40’a yakın dilin okullarda öğrenciler tarafından konuşulduğu ya da ders olarak verildiği ve Türkçenin bu diller arasında ilk 10’a girdiği bir ülkede (Okur, 2013) de Türkçenin tamamen ortadan kaldırılması zor görünmektedir.

### 2. Endişeler

Öğretmenlerin İngiltere’deki Türkçe öğretimi açısından endişe duydukları yönler, 2 ana kategori ve 2 alt kategoriden oluşmaktadır:

#### A.Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar

1.Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler

2.Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler

B. İngiliz Devleti, Toplumu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler

“Meslekî Yeterlilik ve Duyarlılıklar” adlı ana kategorinin “Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler” alt kategorisinde, öğretmenlerin 10 tanesinin endişe duydukları yönlerine ait kodlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türkçe ve Türk Kültürü Aracılığıyla Yapılan Öğretim ve Türk Çocuklarıyla İlgili Endişeler

---

Çocuklara yeterince faydalı olup olunamadığı  
Derslerde verilen bilgi ve kazandırılmaya çalışılan becerileri çocukların anlayıp anlamadıkları, bunları hayatları boyunca kullanıp kullanmayacakları  
Davranış bozukluğu ve ailesinde problemler bulunan çocuklarla yeterince ilgilenilememesi  
Çocukları hem bilgi hem de değerler açısından istenildiği şekilde yetiştirememesi

---

---

Çocukların Türk kültüründen kopmadan ve iki kültür arasında çatışma yaşamadan hayatlarını devam ettirebilmeleri  
Bir neslin daha kaybedilmesi endişesi  
Çocukların teknolojik araçlarla çok fazla ilgilenmeleri  
Çocukların iki dillilikte çeşitli problemler yaşamaları ve iki dilliliğin çocuklarda güvensizlik, çekingenlik oluşturması  
Ancak "GSCE, AS, A Level" gibi sınavların uygulanmasıyla Türkçeyi öğrenenlerin sayısının artması  
Türkçenin ileride bu ülkede yok olabileceği endişesi

---

Tablo 11'e göre öğretmenlerin az bir kısmı, yaptıkları derslerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, Türk çocuklarının kendi ana dilleri ve kültürleri doğrultusunda yeterince eğitilip eğitilmedikleri noktasında önemli endişeler içerisindedir. Bu endişeler, İngiltere'deki Türklerin ve Türkçenin şu anki durumunu gözler önüne sermektedir.

Bu kodların ulaşıldığı öğretmen cümlelerinden bazıları şunlardır:

"Çocuklara sunulan bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığından endişeliyim" (K10).

"Çocukların Türk kültüründen kopmadan ve iki kültür arasında çatışma yaşamadan hayatlarına devamlarını sağlayabilmelerinden emin değilim" (K4).

"Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler" alt kategorisindeki 20 öğretmenin endişe duydukları yönlerde ait kodlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Meslekî Gelişim İmkânlarının Kısıtlı Olması, Kendini Geliştirme ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Endişeler

---

Sürekli eğitim seminerlerinin kısıtlı olması ya da devamlı olmaması  
Bazı öğretmenlerin kendi geliştirmek için çaba göstermemesi  
Türkiye ve KKTC'den gönderilen öğretmenlerin eğitim-öğretim noktasında belirli kalıplarla eğitim yapmaları ve değişime kapalı olmaları  
Eski yöntemlerle yetişmiş olan öğretmenler ile yeni nesil öğrenciler arasında bir kopukluk olması  
Daha fazla araştırma yapmama, yeni çalışmalarını araştırıp kendini geliştirmeme  
Hızla gelişen dünyada gelecek nesilleri doğru anlayıp anlayamama ve onların beklentilerini karşılayamama endişesi duyma  
İş ile sosyal hayatın karıştırılması, sosyal faaliyetlere pek vakit kalmaması

---

Tablo 12'deki verilere göre öğretmenlerin bir kısmı, meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olduğu, Türkiye ve KKTC'den gelen öğretmenlerin ve bazı öğretmenlerin kendilerini yenileme noktasında istekli davranmadıkları endişelerini taşımaktadır. Teknolojik ilerlemelerin yeni nesil üzerindeki etkileri ile iş yükünden ötürü sosyal hayatın geride plânda kalması da öğretmenlerin bu endişeleri arasındadır.

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

Bu kodlara ulaşılan öğretmen cümlelerinden birkaçı şunlardır:

“KKTC ve T.C.den gönderilen öğretmenlerin yöntem değişikliği konusunda isteksiz olmaları” (K12).

“Farklı eğitim anlayışlarının yarattığı çelişki ile eğitim veren eğitimcilerimizin aynı sistem altında toplanamayıp çocuklarımıza gerektiği şekilde eğitim-öğretim verememesi” (K5).

Son olarak “İngiliz Devleti, Toplumunu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler” ana kategorisindeki 6 öğretmenin endişelerine ait kodlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. İngiliz Devleti, Toplumunu, Eğitim Sistemi ve İngiltere’deki Hayat Şartlarından Kaynaklanan Endişeler

---

İngiliz hükümetinin Türk toplumunun kaygılarına rağmen ileride Türkçenin öğretilmesine daha da az destek verebileceği, maddî kısıtlamalar yapabileceği ve olumsuz kararlar alabileceği durumları  
İngiliz eğitim bakanlığının Türkçe ve Türk kültürü derslerini destekleme yoluna gitmek yerine ayrılıklar oluşturması  
İngiliz eğitim sisteminde çalışan eğitimcilerin çok dilliliğe olumsuz yaklaşımları  
Eğitim sisteminde yapılmak istenen değişiklikler  
İngiliz eğitim birimlerince okullara verilebilecek değişik programlar  
İrkçılık, ayrımcılık  
Kiralık okul binası bulmada yaşanan zorluklar ve normalde yüksek olan kiralarda giderek artması, bu yüzden her an yer değiştirme endişesi duyma

---

Tablo 13’e göre öğretmenlerin çok az bir kısmı, İngiliz hükümetinin Türkçenin öğretimine yönelik desteklerini azaltabileceği, İngiliz eğitim bakanlığının Türkçenin öğretimi noktasında ayrılıklar oluşturması, toplumda görülen ırkçılık, ayrımcılık, kiralık bina bulma sorunu gibi ülkedeki hayat şartlarının Türkçe ve Türk Kültürünün öğretimini etkileyen ya da etkileyebilecek durumdaki endişeler içerisinde.

Araştırmanın endişeler bölümünde, yoğunluğun en fazla olduğu bulgu, öğretmenlerin yarısına yakınının meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olduğu, anavatan ve KKTC’den gelen öğretmenlerin ve bazı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istememeleri, araştırma yapmama, iş yükünden ötürü sosyal hayata zaman kalmaması gibi endişelerinden oluşmaktadır. Öncelikle İngiltere’deki öğretmenler, Türkiye’den ve KKTC’den gönderilen öğretmenler ile İngiltere’ye yerleşmiş, burada öğretmenlik eğitimi ve kursu almış öğretmenler olmak üzere üç kaynaktan gelen öğretmenlerdir. Türkiye’den gönderilen öğretmenlere, gelmeden önce hizmet içi eğitim verilmekte; fakat bu hizmet içi eğitimde, Almanya ve Kuzey Avrupa’daki eğitim ve sorunlarını ilgilendiren konularda bilgi verilmekte, İngiltere’de yaşayan Türklerin eğitim ve sorunlarıyla ilgili bilgi verilmemektedir. KKTC’den gelen öğretmenler de İngiliz eğitim sistemini tam olarak öğrenmeden bu ülkeye gelmekte, yaptıkları işi de deneme-

yanılma yoluyla öğrenmektedir. Bunlar da öğretmenlerin İngiltere'ye uyum sağlamaları ve işlerini amacına uygun bir şekilde yapabilmeleri açısından ciddi sorunlara sebep olmaktadır (1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitimi Çalıştayı, 2011). İngiltere'deki öğretmenlerin kendileri ile diğer meslektaşlarından kaynaklanan endişeleri de daha öncesinde halledilmeyen bu temel meselelerin uzantılarıdır. Temel meseleler başta halledilmeyince öğretmenlerin buna benzer endişeler duymaları, normal ama istenilmeyen bir durum olarak belirmektedir.

Öğretmenlerin hemen hemen dörtte birinin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde çocuklara faydalı olunup olunmadığı, çocukların değerler yönünden gerektiği şekilde yetiştirilemediği, problemleri olan çocuklarla yeterince ilgilenilemediği, bir neslin daha kaybedilebileceğiyle ilgili çeşitli düşünceleri, bu bölümdeki diğer bulgudur. Öğretmenlerin derslerde iki dilli Türk çocuklarını, Türkçe ve Türk kültürü açısından istedikleri şekilde yetiştiremedikleri ve İngiltere'de Türkçenin İngilizce karşısında eriyip gideceği, bunun sonucunda da bu ülkedeki bir neslin daha asimile olacağı endişeleri, İngiltere'deki Türk toplumunun kendi benliklerini devam ettirebilmeleri noktasında mevcut durumlarını ortaya koymaktadır. Zaten "Batı Avrupa'daki yaygın görüş azınlık dillerinin eritilmesi yönündedir" (Yağmur, 2006: 31). Azınlık konumunda bulunanlar, yaşadıkları yabancı ülke, kendilerini dilsel açıdan asimile etmeye başladığında zamanla kendi dilini kullanmakta zorlanacak ve çoğunluğun kullandığı dili kullanacaktır (Achmet, 2005). Türkçe ve Türk kültürünün derslerde tam anlamıyla öğretilmemesiyle de Türk çocuklarının çoğunluk dili ile kültürünün hâkim olduğu bir toplumun gereklerini yerine getirmek durumunda kalmaları, İngiltere'deki Türk toplumunun asimile olmasına sebep olabilecek büyük bir tehlikedir.

Bu bölümdeki son bulgu, çok az öğretmenin İngiliz hükümeti, toplumu ve eğitim sistemi ile bu ülkedeki hayat şartlarının Türkçe ve Türk Kültürünün öğretimini etkileyen ya da etkileyebilecek durumdaki endişelerinden oluşmaktadır. Kurumsal ve toplumsal bağlamda yer alan ve öğretmenlerin kendilerini aşan bu endişeler, çok az öğretmenin ifadelerinde yer alsa da bu ülkedeki Türkçe ve Türk Kültürünün şu anki durumu ve geleceğinin nasıl şekillenebileceği noktasında birçok gerçeği açığa çıkarmaktadır. İki dilli bir toplumda kullanılan dillere ilişkin tutum ve dilsel davranışlar, toplumsal norm ve değerler hakkında çok sayıda fikir sunar (Appel ve Muysken, 1987/2005). İngiliz devleti, hükümeti ve toplumundan kaynaklanan endişeler de bu ülkedeki Türkçeye bakış açısının nasıl olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumsuz bakış açısı, Türkçenin bu ülkedeki varlığını devam ettirebilmesi, Türk grubunun asimilasyona uğramaması bakımından en önemli tehlikelerden biridir. İngiltere'deki Türkçeye yönelik bu olumsuz bakış açısı ve bunun farklı yansımaları, diğer Batı Avrupa ülkelerinde de mevcuttur (Akıncı, 2007; Gözaydın, 2005a; Yağmur, 2006; Küçük, 2006). Fransa'daki okullarda, Türk çocuklarının ana dillerinin öğretimiyle ilgili Fransız öğretmenlerinin olumsuz tutumları ve bu olumsuz tutumlarının Türk

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

aileleri üzerindeki etkisine dair Akıncı'nın (2007: 9) sözleri, bu durumun belirgin bir örneğidir:

“Onlara göre Fransızca'yı bilmeyen ya da öğrenmekte zorlanan bir öğrencinin Türkçeyi öğrenmeye kalkması kafasını karıştırmaktan başka işe yaramaz. Velilerin bir kısmı bu yönlendirilmelere inanmaktadır. Bu nedenle çocuğunu Türkçe derslerine göndermek istememektedirler. Öğretmenlerde görülen bilinçsiz ya da kasıtlı tutuma karşılık biz konunun uzmanları olarak her ne kadar velilerin çocuklarının ana dilini, kültürlerini öğrenmelerinin ne kadar faydalı olduğunu anlatsak da, velilerin birçoğu vurdumduymaz davranışlarına devam etmektedirler.”

Oysa “Demokratik bir toplumun kendi içerisinde yabancı unsurları demokrasiyi tehdit eden unsurlar olarak değil, zenginleştiren bir güç olarak algılaması ve eğitim politikası açısından hazırlanacak programlarda kültürler arası öğrenmeye yer vermesi kaçınılmaz bir zorunluluktur” (Küçük, 2006: 237).

### Sonuç

Göç ettikleri ülkelerde artık Türkler, ucuz iş gücü olmaktan çıkıp işveren konumuna gelmiş, bu ülkelerin bütçelerine vergi, prim vb. ödemelerle önemli katkılar yapmış, bir bölümü yasal olarak kendilerine tanınan haklarla yerel ve ulusal meclislere girmiş ve T.C. vatandaşlığının yanı sıra o ülke uyruğunu da kabul etmiş; böylece bu ülkelerde kalıcı olduklarını göstermişlerdir (Gözaydın, 2005b). Yurtdışında yaşadıkları ülkelerde kalıcı hâle gelen Türk vatandaşlarının çocuklarının ana dillerini unutmadan, kendi benliklerini kaybetmeden, kültürel değerleriyle birlikte büyüüp yetişebilmeleri için de neler yapılması gerektiğini belirlemek oldukça önemlidir. Nitekim bu araştırmada, İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan ve kendileri dışında kuvvetli ve eksik gördükleri yönler ile fırsat olarak değerlendirdikleri ve endişe duydukları yönler üzerinden ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından swot matrisi aracılığıyla kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe verici yönler üzerinden öneri ve stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan ve kendileri dışında kuvvetli, eksik, fırsat ve endişe olarak gördükleri yönlerden öne çıkan sonuçlar şunlardır:

İngiltere'de Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmının kuvvetli gördükleri yönleri, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde günümüz eğitim anlayışına uygun bir şekilde öğretim yapma bilgi ve becerilerine sahip olma ve bunların etkili kullanımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak öğretmenlerin neredeyse dörtte biri, bu bilgi ve becerilerini etkili kullanma ve amacına uygun bir şekilde öğretim yapmada sıkıntı yaşamaktadır.

Öğretmenlerin hemen hemen dörtte biri, mesleğini severek ilgiyle yaptığını, yeniliklere, değişikliklere açık ve yeterli tecrübeye sahip olduğunu düşünmekteyken yarısından fazlası, meslekî bilgi ve donanımının eksik olduğunu, yeterli tecrübeye sahip olmadığını ve bunları geliştirmede eksiklikleri bulunduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin kuvvetli yönlerindeki algılarının birçoğu, verimli bir öğretim yapmadaki bilgi ve becerilerin etkili kullanımına odaklanmaktayken eksik yönlerindeki algılarının birçoğu meslekî bilgi, donanım, tecrübe ve kendini geliştirme eksiklikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının eksiklik olarak gördükleri yönlerin biri, İngiltere'deki Türk aileleri ve çocuklardan kaynaklanan eksikliklerdir. Türk aileleri ve çocukların birçoğu, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için kendilerine düşen görev ve sorumluluklardan oldukça uzak bir durumdadır.

Öğretmenlerin yine yarısından fazlasının eksiklik olarak gördükleri yönlerden birini, bazı İngiliz ve derneklerin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarındaki karşılaşılan eksiklikler oluşturmaktadır. Bazı İngiliz okullarında araç-gereç eksikliklerinin bulunması ya da araç-gereçlerin kullanımına izin verilmemesi, yine bazı Türk okullarında araç-gereç eksiklikleri, İngiliz eğitim sisteminden kopuk olma ve bütün okullarda ders saatlerinin yetersiz olması bu eksikliklerden birkaçıdır.

Öğretmenlerin bir kısmına göre eksik yönlerden bir diğerini, iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitap, basılı ve elektronik kaynaklar yeterli olmaması oluşturmaktadır. Yine öğretmenlerin bir kısmı, materyal hazırlayamamakta, materyallerin kendisine hazır verilmesini istemektedir.

Öğretmenlerin çok az bir kısmına göre eksikliklerin bulunduğu son yön, maddî destek ve imkânların yeterli olmamasından oluşmaktadır.

Kısacası İngiltere'deki öğretmenlerin eksiklikleri, meslekî bilgi, donanım, tecrübe eksiklikleri; verimli bir öğretim yapabilme bilgi ve becerilerindeki yetersizlikler; Türk aileleri ve çocuklardan kaynaklanan sıkıntılar; bazı İngiliz ve Türk okullarında karşılaşılan eksiklikler; iki dillilere yönelik öğretim materyali, programı, kitabı ve kaynak eksiklikleri ile maddî ve kurumsal destek ve imkânların yetersiz olmasından oluşmaktadır.

Araştırmada İngiltere'deki öğretmenlerin ihtiyaçlarını, eksikliklerini giderebilecek ya da sorunları azaltabilecek önlem ve stratejiler için de aşağıdaki swot matrisi geliştirilmiştir:

## **1. Fırsatlara Göre Kuvvetli ve Eksik Yönler Açısından Oluşturulan Stratejiler**

### **a. Kuvvetli Yönler-Fırsatlar (K-F Stratejileri)**

Öğretmenlerin meslekî ilgi, istek, duyarlılık, gelişim ve tecrübe düzeyleri ile Türkçedeki bilgi ve becerilerine dair kuvvetli gördükleri yönlerini, sürekli eğitim çalışmaları, seminerler, kurslar gibi bütün meslekî gelişim fırsatları ve iki dilliler üzerine yapılan araştırmalar daha fazla geliştirebilir.



Öğretmenler, İngilizcedeki bilgi ve becerileri ile iletişim becerilerine yönelik kuvvetli yönlerini, dil kullanımı açısından bir uygulama alanı sunan çok kültürlü İngiliz toplumundan istifade ederek daha ileri bir düzeye getirebilirler.

Kendi öğretim materyallerini hazırlama ve kullanma bakımından öğretmenler kuvvetli gördükleri yönlerini, diğer öğretmenlerle yapılacak bilgi paylaşımları ve İngiliz eğitim sisteminden yardım olarak geliştirebilirler.

Sosyal faaliyetlere zaman ayırma ile anavatan ve KKTC ile bağları sıkı tutmaya dair kuvvetli yönlerini geliştirmek için öğretmenler, öğretmenler arasındaki işbirliği çalışmalarına yönelebilirler.

#### **b.Eksik Yönler-Fırsatlar (E-F Stratejileri)**

Öğretmenlerin öğretim yapmada; meslekî bilgi, donanım, tecrübe düzeylerinde; teknolojik araç- gereçlerin gelişim hızına yetişememe ile bunları kullanmada; materyal hazırlayamama ve kendi öğrenim hayatının sebep olduğu sorunlarda; bazı okullarda karşılaşılan eksikliklerde; aileler ile çocuklardan kaynaklanan sıkıntılarda en önemli fırsatlar, meslekî gelişim fırsatları ile iki dillilik üzerine yapılan araştırmalar olarak görünmektedir. Bu fırsatlarda öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş edebilecekleri noktasında işlevsel ve uygulamaya dönük bilgi ve tecrübeler edinebilirler.

Aileler ve çocuklardan kaynaklanan eksiklikler, okullardaki teknolojik araç-gereç eksiklikleri, ders saatlerinin yetersizliği ve kiralık bina bulma noktasında öğretmenler, İngiltere'deki Türkçe öğretimi açısından bilinçli olan diğer Türk ailelerinden faydalanabilirler. Okullardaki eksikliklerden özellikle teknolojik araç-gereç eksikliklerini, kendi imkânlarıyla bu araç-gereçleri edinerek ve derslerde kullanarak giderebilir ya da azaltabilirler.

Kiralık bina bulma sorununun yanı sıra maddî ve kurumsal destek ve imkân yetersizliklerini, Türk Dili, Eğitimi ve Kültürü Konsorsiyumu'ndan kaynaklanan eksiklikleri öğretmenler, yasadışı bir tutuma sahip olmayan ve eğitimi önemseyen İngiliz devletinin bu tutumundan ve Türkçe öğretimini destekleyen belediyelerden faydalanarak azaltabilirler.

Türk okullarındaki eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olmasını engellemek ve arada bağlantı kurabilmek için öğretmenler, İngiliz eğitim sisteminden ve bu sistemde çalışan diğer öğretmenlerden yardımlar alabilir ve bu sistem ile eşdeğer çalışmalar yürütebilirler.

İngiltere'deki Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü derslerini veren bütün öğretmenlerin burada ortaya çıkan fırsatlardan yararlanarak çeşitli eksikliklerini ya da ihtiyaçlarını giderebilmeleri az veya çok mümkün görünmektedir. Ancak öğretmenlerin eksikliklerinin tamamı, buradaki fırsatlarla bir dereceye kadar giderilebilecek olan eksikliklerdir. Bu eksiklikler, öğretmenlerin kendi başlarına tam olarak giderebileceği eksikler değildir. Bu eksiklik ya da ihtiyaçlar, aslında

yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına verilen Türkçe ve Türk kültürünün temel eksik yönleridir.

## **2. Endişelere Göre Kuvvetli ve Eksik Yönler Açısından Oluşturulan Stratejiler**

### **a.Kuvvetli Yönler-Endişeler**

Türkçe ve Türk kültürü dersleri aracılığıyla verilen eğitim ile Türkçe ve Türk çocuklarıyla ilgili endişe duyan öğretmenlerin bu endişelerinin üstesinden gelebilmelerinde ya bu endişelerini azaltabilmelerinde, kuvvetli görülen bütün yönler etkili olabilir.

Öğretmenlerin meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması, kendini geliştirme noktasında isteksiz olan öğretmen davranışları ile mesleğe yönelik ve meslekten kaynaklanan endişelerini azaltabilmelerinde, meslekî ilgi, istek, duyarlılık, gelişim ve tecrübe düzeylerindeki kuvvetli gördükleri yönleri faydalı olabilir.

İngiliz hükümeti, toplumu ve İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerin tamamı değil de bunlardan sadece İngiliz toplumunda karşılaşılabilen ırkçılık, ayrımcılık, İngiliz eğitim bakanlığının Türkçe ve Türk kültürü derslerini desteklemekten ziyade ayrılıklar oluşturması ve İngiliz eğitim sisteminde çalışan eğitimcilerin çok dilliliğe olumsuz yaklaşımlarını önleyebilmelerinde, öğretmenlerin İngiliz toplumunda hayatlarını sürdürmeleriyle ilgili kuvvetli gördükleri yönleri az da olsa etkili olabilir. Fakat bu endişelerinin giderilmesinde, öğretmenlerin kuvvetli gördükleri yönleri yeterli değildir; burada öğretmenleri aşan, Türkiye'deki ilgili devlet kurumlarının teşebbüslerini gerektiren çeşitli durumlar söz konusudur.

### **b.Eksik Yönler-Endişeler**

Öğretmenlerin derslerde eksik gördükleri yönlerini, endişeler kısmında belirtilen neredeyse bütün endişeler etkileyebilir, daha da arttırabilir. Öğretmenlerin meslekî bilgi, donanım, tecrübe eksiklikleri, öğrenim hayatlarının ortaya çıkardığı eksiklikler, teknolojik araçların gelişim hızına yetişememe ve bunları kullanmadaki sıkıntıları, materyal hazırlamadaki sorunları ise özellikle meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması ve kendini geliştirme noktasında isteksiz olan öğretmenlerin davranışlarından etkilenebilir. Türk okullarında, kültür aktarımında karşılaşılan olumsuz öğretmen davranışları da meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olmasından ve kendini geliştirme noktasında isteksiz davranan öğretmen davranışlarından etkilenebilir.

Öğretmenlerin derslerde eksik gördükleri yönlerini, meslekî bilgi, donanım, tecrübe, teknolojik araçları takip etme, kullanma ve materyal hazırlama sorunlarını giderme ya da azaltmada ve karşılaştıkları olumsuz öğretmen davranışlarını en aza indirmede en etkili çözüm, İngiltere'ye gönderilen öğretmenlerin bu ülkeye gönderilmeden önce ortak hizmet içi eğitim uygulamalarına alınmalarından geçmektedir. Bu hizmet içi eğitim uygulamalarında, öğretmenlere belirli bir plân dâhilinde iki dilli çocukların eğitimine yönelik pedagojik bir eğitim verilmeli ve

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

İngiltere'nin siyasî, toplumsal, ekonomik şartları, bu ülkeyi yakından tanıyan öğretmen ve araştırmacılar aracılığıyla öğretmenlere gösterilmeli, anlatılmalıdır. Bu eğitim sürecini başarıyla tamamlayan Türkçe öğretmenleri, İngiltere'ye gönderilmelidir. Bu durum, ayrıca yurtdışına gönderilen bütün Türkçe öğretmenleri için geçerli olan bir durumdur. Sadece belirli bir yazılı ve sözlü sınav uygulamalarıyla ve birkaç haftalık uyum seminerleriyle yurtdışına Türkçe öğretmeni gönderilmesi, buna benzer sorunların devam etmesine ve zamanla artmasına sebep olacaktır. Aynı zamanda yurtdışındaki Türkçe öğretmenleri, yurtiçi ya da yurtdışında her yıl bir ay gibi şartlara göre belirlenebilecek bir süre içinde meslekî seminerlere alınmalıdır. Böylece amaçları olan, bunları bilen ve bu amaçlarına göre Türkçe öğretimi yapabilen öğretmenler bu işi yapmış olacaktır.

Aile ve çocuklardan kaynaklanan eksiklikler, öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü dersleri aracılığıyla verilen eğitimle ilgili ve İngiliz hükümeti, toplumu, eğitim sistemi ile İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerinden daha fazla etkilenebilir. Aile ve çocuklardan kaynaklanan eksikliklerin bu endişelerden etkilenmesini önlemek ve aile ile çocukları, Türkçe ve Türk kültürü derslerine daha fazla çekebilmek için sadece yurtdışındaki Türk aileleriyle ilgilenecek resmî kurumlar kurulabilir. Milli Eğitim Bakanlığı ile yurtdışında, Türkçenin öğretimiyle ilgilenen diğer resmî kuruluşların ortaklaşa teşebbüsleriyle aile danışma ve yönlendirme merkezleri gibi bir kurum, buna bir örnek olabilir.

Bazı İngiliz okullarında teknolojik araç-gereçlerin kullanımına izin verilmemesi, sınıflardaki eksiklikler, hem İngiliz hem de Türk derneklerinin kurduğu ya da desteklediği Türk okullarında, öğrencilerin yaş ve seviye farklılıklarından kaynaklanan sorunlar, Türk okullarında verilen eğitimin İngiliz eğitim sisteminden kopuk olması ve bu okulların birçoğunun kendi binasına sahip olmamasıyla ilgili eksiklikler, öğretmenlerin İngiliz hükümeti, eğitim sistemi ve İngiltere'deki hayat şartlarından kaynaklanan endişelerinden etkilenebilir, artabilir. Okullarla ilgili bu sorunları azaltabilmek için de İngiltere dâhil Türklerin yaşadığı bütün yabancı ülkelerdeki eğitim bakanlıklarının politikalarını yakından takip edebilecek, bu konuda strateji üretebilecek birimler oluşturulabilir. Bu birimler, karşılaşılan bu sorunları mercek altına alıp resmî kurumlara bulgularını sunabilir ve resmî kurumlar, bu sorunların giderilmesi için ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarıyla iletişime geçebilir. Birimlerin yanı sıra bilinçli Türk aileleriyle öğretmenlerin görüşüp sorunların bulunduğu okulların idarecileriyle ailelerin görüşmeleri de etkili olabilir.

Maddî ve kurumsal desteklerin azlığı, maddî imkânların kısıtlılığı ve İngiltere'deki Türk Dili, Kültürü ve Eğitim Konsorsiyumu'ndan kaynaklanan eksiklikler ise öğretmenlerin İngiliz hükümetinin ileride Türkçenin öğretimine daha az destek verebilme, maddî kısıtlamalar yapabilme ve bu konuda olumsuz kararlar alabilme endişelerinden etkilenebilir. Yine bu eksiklikleri, İngiliz eğitim sisteminde Türk öğretmenlere yönelik ayrımcı davranışlar ile çok dilliliğe yönelik olumsuz tutumlar etkileyebilir. Maddî ve kurumsal destek ile imkânlar, yurtdışındaki Türkçe

öğretiminin temelini oluşturduğundan sadece yurtdışındaki Türkçe ve Türk kültürünün öğretiminde kullanılmak üzere imkânlar nispetinde devlet bütçesinden belirli bir pay ayrılması yoluna gidilebilir.

Sonuç olarak İngiltere bağlamında yapılan bu araştırma, İngiltere dâhil yurtdışındaki bütün iki dilli Türk çocuklarına yapılan Türkçe öğretiminin birçok sorununu, eksikliklerini, ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Bu sorunların, eksikliklerin giderilebilmesi ya da azaltılabilmesinde en önemli çözüm, yurtdışındaki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimini bir sisteme oturtmaktan geçmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir alt birimin tepe noktasında bulunduğu ve her bir ülke için aile danışma ve yönlendirme merkezleri, kitap, program ve materyal hazırlama, her bir ülkede strateji üretme birimleri gibi çok sayıdaki alt birimden oluşabilecek kurumsal bir sistem oluşturulması, bu alanın en önemli yönünü oluşturmaktadır denilebilir. Mevcut kurumsal yapının bu sorunları aşmada yeterli olmadığı ve günlük politikalar ile bu alandaki sorunların tam anlamıyla çözülemeyeceği ortadadır. Bir sistem uzantısı şeklinde, görev paylaşımı ile ortaklaşa hareket edildiğinde birçok sorun kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Önemli olan, bu sistemi geliştirebilme, uygulamaya dökme sabır ve becerisini gösterebilmektir.

## KAYNAKLAR

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (5-6 Mayıs 2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. *II. Avrupa Türk Dili Şöleni*. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987/2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Aşçı, U. D. (2013). *İngiltere'deki Türkçe Konuşan Toplumda İki Dillilik (Bilingualism) ve Dil Karışması (Interference)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5th ed.). Bristol: Tonawanda: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

- Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Brondum, J. & Stenson, N. (February 1998). Types of Immersion Education: An Introduction. *The ACIE Newsletter*, 1(2).  
[http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Feb1998\\_ImmersTypes.html](http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Feb1998_ImmersTypes.html), E. T. 16.11.2015.
- Chermack, T. J. & Kasshanna, B. K. (2007). The Use and Misuse of Swot Analysis and Implications for HRD Professional. *Human Resource Development International*, 10(4), 383-399. DOI: 10.1080/13678860701718760
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf>, E. T. 21.01.2015.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 213-221.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic Development and SWOT Analysis at the University of Warnick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631-640. doi:10.1016/S0377-2217(03)00062-6
- Glesne, A. (2012). Öykünüzü Keşfetmek: Veri Analizi. *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yağcıoğlu). Ankara: Anı Yayınları.
- Gözaydın, N. (2005a). AB Tarama Sürecinde Türk Dili-I. *Türk Dili*, 638, 100-107.
- Gözaydın, N. (2005b). AB Tarama Sürecinde Türk Dili-II. *Türk Dili*, 639, 195-200.
- Güleç, Ş. ve Yaman, H. (12 Haziran 2014). İki Dillilere Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İngiltere Örneği. III. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Sakarya Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi, Sakarya.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım*

- Sorunları: Fransa Örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri.* İstanbul: Ukam Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı. *Ayfon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 231-251.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Türleri. *Nitel Araştırma.* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* USA: Sage Publications.
- Robson, C. (2001). *Real World Research.* USA: Blackwell Publishers.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minnorty Children. From Minnorty Education: From Shame to Struggle. T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (Eds.). pp. 9-44. Clevedon: Multilingual Matters. In *Policiy and Practice in Bilingual Education: Extended the Foundations.* O. Garciaand C. Baker. (Eds.). pp. 40-62. Clevedon: Multilingual Matters. (1995).
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (2008). Key Concepts In Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, And Empirical Foundations. In Volume 5, Bilingual Education. Jim Cummins and Nancy Hornberger (Eds.). pp. 3-17. *Encyclopedia of Language and Education.* (2nd Edition). New York: Springer.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tözün, İ. (2014). İngiltere’de Azınlık Gruplar ve Eğitim: ‘Türkçe Konuşan Göçmenler’. *Die Gaste*, 30, 4.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri-Özet Rapor.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi. URL1: <http://www.yvdk.gov.tr/ulke-3-birlesik-krallik.html>, E. T. 08.04.2015.

## İNGİLTERE'DEKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN İHTİYAÇ ANALİZİ: SWOT ANALİZİ ÖRNEĞİ

---

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41. DOI: 10.1501/Dilder\_0000000061

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Daire Başkanlığı.

1. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (6 Haziran 2013). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

1. İngiltere Türk Toplumunu Eğitim Çalıştayı. (15-16 Ekim 2011). Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Londra.



## **İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ**

### **ANTALYA DEFENSE OF NATIONAL RIGHTS AND ACTIVITIES DURING THE WAR OF INDEPENDENCE**

Orhan ÇELTİKÇİ\*

#### **Özet**

İstiklal Harbinde cephe gerisinin en önemli bilgilendirici aynı zamanda cephelere mali, askeri ve sağlık alanlarında yardım sağlayıcı gücü cemiyetler olmuştur. Cemiyetler bölgeleri işgal edilmişse bölgelerini işgalden kurtarmak, bölgeleri işgal edilmemişse bölgelerinin işgale uğramasını önlemek ve işgal altındaki diğer bölgelere yardım etmek suretiyle Milli İstiklali gerçekleştirmek için mücadele vermişlerdir.

Bu cemiyetlerden biri de Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetidir. Antalya ve çevresinde kurulup faaliyet gösteren cemiyet, kurulduğu bölgede halkı işgallere karşı aydınlatmak, halkı işgallere karşı örgütlü hale getirmek, bölgeyi işgalden kurtarmak, aynı zamanda işgalden kurtulma mücadelesi verilen diğer bölgelere mali, askeri, tıbbi ve aynı yardım yapmak ve yardımları organize etmek adına çok önemli faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada cemiyetin gerek bölgesinde gerekse ülke genelinde faaliyetleri İstiklal Harbi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

**Keywords:** *Kurtuluş Savaşı, Antalya, Maddi Yardım, Askeri Yardım*

#### **Abstract**

During the War of Independence in front of the most important informative at the same time the rest of the facade financial assistance and health care providers have been the power of the military community. . Societies regions to liberate the area is occupied, the occupation of the occupied territories to prevent any non-occupied zone and gave the fight to realize national independence by helping other regions.

One of the association which was founded in Antalya, Defence of Rights Society (Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti) Antalya and its surrounding activitie, showing society, to enlighten against the occupation of the people in the region were established, making organized against the people of invasions, the region recover from the occupation, but also the invasion to get rid struggle given financial to other regions, military, medical and many important actions on behalf of do the same aid and to organize aid realized. In this study, both in need of community activities throughout the country have been evaluated in terms of the War of Independence.

**Keywords:** *War of Independence, Antalya, Financial Aid, Military Aid.*

\* (Yrd. Doç. Dr.); Süleyman Demirel Üniversitesi, oceltikci@hotmail.com



## GİRİŞ

### ANTALYA VE HAVALİSİNİN İŞGALI

Bölgenin işgali bir süreç dahilinde gerçekleşmiştir. Bu sürecin başlangıcı I Dünya Savaşı yıllarına dayanmaktadır. I. Dünya Savaşı esnasında Londra Anlaşmasıyla (1915) İtilaf Devletleri İtalya'ya –şayet kendi saflarında savaşa girerse- Osmanlı Devleti'nin paylaşımında kendilerine pay verileceğini vaat edince İtalyanlar bölge menfaatleri için İtilaf Devletleri safına geçmiştir<sup>1</sup>. Gerçekten de Londra Anlaşması'nın 9. maddesi İtalya'nın Osmanlı Devleti topraklarındaki menfaatleri ile ilgili olarak “*Anadolu'nun tamamen veya kısmen paylaşılması durumunda, İtalya'nın Akdeniz bölgesinde adilane bir pay almasını İtilaf devletleri tasdik eder.*”<sup>2</sup> hükmünü içermektedir. Dolayısıyla anlaşmanın bu amir hükmü uyarınca İtilaf Devletleri İtalya'yı kendi saflarına çekmeyi başarmışlardır. Ne var ki anlaşmadan yaklaşık 13 ay sonra İngiltere ve Fransa Rusya'yı da haberdar ederek kendi aralarında gizli Sykes-Picot Anlaşmasını yapmışlardır. İtalya bu anlaşmayı sonradan öğrenince karşı harekete geçmiştir. Bu bağlamda İtalya kendisine Londra Anlaşması ile vaat edilen yerlerin kesinliğe kavuşturulmasını talep etmiştir. Nihayetinde 19 Nisan 1917 tarihinde Saint-Jean de Maurienne Anlaşması yapılmıştır. Anlaşma şartlarına göre İtalyanlara savaş sonrasında (Mersin hariç olmak üzere) Antalya, Konya, Aydın ve İzmir civarlarının verilmesi kabul edilmiştir<sup>3</sup>. Anlaşmayla İtalya bölgede güçlenirken İngiltere anlaşma neticesinde bölgede güçlü İtalya istemediğinden Yunanistan taraftarı politika izlemeye başlamıştır.

Hal böyleyken Osmanlı İmparatorluğu I. Dünya Savaşından Mondros Ateşkes Anlaşmasını imzalayarak yenik ayrılmıştır. Cihan savaşının ardından yenen devletler yenilen devletlerin durumlarını görüşmek için Paris'te toplanmışlardır. Konferansta İngiltere İtalya'ya harp sırasında gizli anlaşmalarla vaat ettiği yerleri İtalya yerine Yunanistan'a vermek istemiştir. Bu bağlamda İtalya konferansta üvey evlat muamelesi görmüştür<sup>4</sup>. İngiltere'nin İtalya'ya karşı Yunanistan'ı desteklemesi İtalya'yı İtilaf devletlerinden uzaklaştırıp özellikle Akdeniz'de diğer işgal devletlerinden bağımsız bir politika uygulamaya koymasına neden olmuştur.

Gerçekten de İtalya Mondros Ateşkes Anlaşmasının 7. Maddesine<sup>5</sup> istinaden 28 Mart 1919 tarihinde Antalya'yı işgal etmiştir<sup>6</sup>. Bir beyanname ile sözde halkın güvenlik ve huzurunu sağlamak için Antalya'ya asker çıkardıklarını savunan

---

<sup>1</sup> Nebahat Oran, “Antalya'da Milli Teşkilatlanma”, *Türkler*; C. 15, s. 831.

<sup>2</sup> *Türk İstiklal Harbi IV. Cilt (Güney Cephesi)*, Ankara, 2009, s. 5.; Salahi R. Sonyel, *Kayıp Yıllar, Gizli Belgelerle Kurtuluş Savaşı'nın Perde Arkası (1919-1923)*, İstanbul, 2012, s. 15.

<sup>3</sup> Yuluğ Tekin Kurat, *Osmanlı İmparatorluğu'nun Paylaşılması*, Ankara, 1986, s. 18.; Ali Çetinkaya'nın *Milli Mücadele Hatıraları*, Ankara, 1993, s. 3.

<sup>4</sup> *İstiklal Harbi Gazetesi*, 15 Mayıs 1919.

<sup>5</sup> Madde 7. Müttefikler emniyetlerini tehdit edecek durum zuhurunda herhangi bir stratejik noktayı işgal hakkına haizdirler. Anlaşmanın tam metni için Bkz. Fahri Belen, *Askeri, Siyasi ve Sosyal Yönleriyle Türk Kurtuluş Savaşı*, Ankara, 1973, s. 11.

<sup>6</sup> BOA, DH, KMS, D. 52/2.

İtalyanlar işgal sürecinde halkla çatışma içerisine girmemişlerdir. Bunun temel nedeni Paris Konferansı sonrası politikalarında yalnız kalmaları üzerine müttefiklerinden çekinmeleridir.

### ANTALYA MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ (AMHC) VE FAALİYETLERİ

Antalya'nın işgalinin ardından merkezi siyasi idarenin işgali sonlandırarak güç kullanımından yoksun olduğunun anlaşılmasıyla halkın ileri gelenleri tarafından işgallere karşı koymak için direniş cemiyeti kurma çalışmaları başlamıştır<sup>7</sup>. Müdafaa-ı Hukuk Cemiyeti'nin kurulma fikrinin Mondros Ateşkes Anlaşmasından hemen sonra ortaya çıktığını söylemek doğru olur. Zira, Mondros Mütarekesi'ne istinaden ordunun büyük bir kısmı terhis edilince cepheden Antalya'ya geri dönen yedek subaylar bölgelerinde hak ve çıkarları korumak için şehirde birlik ve beraberlik içinde bir bütün olarak hareket etmeye başlamışlardır. Bu oluşum bir bakıma Antalya Müdafaa-ı Hukuk Cemiyeti'nin çekirdeğini teşkil etmiştir.

Gerçekten de o günleri yaşamış olan, Antalya'nın ilk milletvekili olan Halil İbrahim Bey AMHC'nin kuruluş aşaması ile ilgili olarak; Mondros Ateşkes Anlaşması'nın ilgili hükmüne istinaden ordudan terhis edilen Antalyalı subayların bir araya gelerek bir birlik oluşturduklarını bu birliğin Cemiyeti'nin çekirdeğini oluşturduğu, sonradan Antalya'da milli birlik mücadele için kendisinin de içinde yer aldığı bir teşekkül kurmak istediklerini ve hiçbir partiye dayanmak istemediklerinden bu cemiyete "*Antalya İhtiyat Subay ve Münevveran Cemiyeti*" adını verdiklerini anlatmaktadır<sup>8</sup>. Buradan anlaşmanın hemen ardından ordudan terhis edilip vilayet ve çevresine dönen subayların Antalya'da milli birlik ve beraberlik amaçlı bir oluşuma gittikleri anlaşılmaktadır.

AMHC'nin kurulma fikrini Mazlum Edison ise şu şekilde anlatmaktadır: "*Antalya'da Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurma hareketi gizliden gizliye sürdürülmüştür. Öncelikle, Kızılay'dan faydalanılmak düşünülmüştür. Milletlerarası dokunulmazlıktan yararlanılarak bir şeyler yapılmak istenilmiştir. İkinci olarak din konusundan istifade edilme düşünülmüştür. Nasıl, rahip ve rahibeler dokunulmaz sayılıyor ise hocalarda aynı haklara sahip oldukları fikrinden hareketle bu görüş ortaya atılmıştır. Bu sebeple müftülük yapmış Ahmet Efendi ve Rasih Hoca'nın da katıldığı bir toplantı yapılmış, bir topluluk kurulmuştur. Bu topluluk ilk zamanlar kendileri bile ne yapacaklarını bilemez haldedir.*"<sup>9</sup> Burada cemiyetin kurulma fikrinin ne zaman oluştuğu hakkında bir net bir bilgi verilmemiştir. Ancak Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nden yararlanma düşüncesinden ve faaliyetlerin gizliden

<sup>7</sup> Mehmet Temel, "Kuvay-i Milliye Döneminde Milas-Bodrum'da Eşkyaçlık ve Çetecilik", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 27, Bahar, 2010, Konya, s. 405.

<sup>8</sup> Ferruh Niyazi Ayoğlu, *Kurtuluşa, Cumhuriyet'e ve Sıtmaya Adanan Yürek: Dr. Ferruh Niyazi Ayoğlu'nun Anıları*, Zonguldak, 2008, s. 247.

<sup>9</sup> Galip Alçitepe (Haz.), *Mazlum Edison'un Gözüyle Milli Mücadele'de Antalya, Antalya'nın Kara Günleri*, Konya, 2012, s. 135.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

yürütülmesinden söz edilmektedir. Ayrıca cemiyetin kurulma faaliyetlerinin gizli olarak yapılması Antalya'nın işgal edilmesinden sonrasını (28 Mart 1919) işaret etmektedir. Bu yüzden bu bilgilerde cemiyetin oluşma fikrinin doğmasından ziyade bizzat AMHC'nin kurulması ve faaliyetlere başlaması kastedilmiştir. Ayrıca bu bilgilerden Antalya'nın ileri gelenlerinin cemiyetin kurulmasında önemli rol oynadıklarını söylemek mümkündür.

Antalya'ya İtalyanlar asker çıkarınca Antalya'nın ileri gelenleri toplanmış, işgale karşı ne yapılabileceğini tartışmaya başlamışlardır. Bu amaçla eski Antalya Müftüsü Yusuf Talat Efendi, Mebus Hasan Tahsin Bey, İbrişimzâde Mustafa, Vilayet Encümen Azası Rasih Bey (Kaplan), Giritli Mehmet Remzi ve Hacı Hatip Osman Efendi, Ziraat Müdürü Akif Bey, Kesikçi Mehmet Ağa Abdizâde Hüseyin ve Civelek İzzet Beyler (gibi) memleketin ileri gelenlerinden yirmi kadar kişi toplanarak dâhili ve harici düşmana karşı alınabilecek önlemleri kendi aralarında değerlendirmişlerdir<sup>10</sup>.

Değerlendirmeler sonucunda heyet Antalya Mutasarrıfı Cemal Bey'le görüşme talebinde bulunmuş, fakat Cemal Bey hasta olduğu gerekçesiyle evine kapanarak görüşmeyi reddetmiştir. Heyet üyeleri görüşmekte ısrar edince mutasarrıf heyetin ısrarına dayanamayarak evinde görüşmeyi kabul etmiştir. Görüşmede, Ziraat Müdürü Akif Bey memleketin başına gelen felaketi anlatmış ve ne yapılması, hangi önlemlerin alınması gerektiğini ateşli sözlerle dile getirmiştir. Bu esnada hasta olan Mutasarrıf Cemal Bey coşarak yatağında doğrulmuş ve Antalya halkı ile beraber olduğunu, ne yapmak gerekiyorsa yapacağını söylemiştir. Heyet bu sözlerden memnun kalarak mutasarrıfın evinden ayrılmıştır. Bu görüşmeden sonra heyet düzenli bir şekilde çalışmalarını sürdürmüştür. Çünkü, belediye binasının alt katında "Müdafaa-i Milliye Cemiyeti" çalışmaları maksadı ile toplanılmak için bir oda tahsis edilmiş ve toplantılar düzenli olarak burada yapılmaya başlanmıştır<sup>11</sup>.

Bu toplantılar neticesinde AMHC teşekkül etmiştir. Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Antalya Heyet İdaresi listesinin yer aldığı defterde<sup>12</sup> cemiyetin Davavekili Kandilzâde Hasan Efendi<sup>13</sup> başkanlığında Antalya eski Müftüsü Yusuf Talat Efendi<sup>14</sup>, Belediye azalarından Tosunzâde Hakkı Efendi<sup>15</sup>, Vilayet Encümeni Civelekzâde İzzet Efendi, Meclis İdare Azalarından Abdi Efendizâde Hüseyin Bey,

<sup>10</sup>Süleyman Fikri Erten, *Milli Mücadele'de Antalya*, ATSO Yayını, Antalya, 2007, s. 28.

<sup>11</sup> Erten, *a.g.e.* s. 28

<sup>12</sup> Tarih belirtilmemiştir.

<sup>13</sup> 1919-1920 Tarihlerinde Antalya Belediye Başkanlığı yapmıştır. Bkz. Muhammet Güçlü, *XX. Yüzyılın İlk Yarısında Antalya*, Antalya, 1997, s. 133.

<sup>14</sup> Antalya'nın eski müftülerinden olup Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ni kuranlar arasında yer almıştır. Şehirde gerek düşmanların Anadolu'da yaptığı işgalleri protesto yönünden, gerekse Ankara Hükümeti ordusuna para ve silah gönderilmesi yönünden büyük hizmetler yapmıştır. Antalya işgal altında olmasına rağmen büyük fedakarlıkla cemiyette çalışarak cemiyetin şubelerinin kazalarda da açılmasında yardımcı olmuştur. Milli Mücadele döneminde alim, fazıl ve cesur bir vatansaver olarak tanınmıştır. Bkz. *Dünden Bugüne Antalya*, Antalya Valiliği, Antalya, 2012, C. I. S. 546.

<sup>15</sup> 1921 yılında kısa süre, 1927 yılında ise yaklaşık bir yıl belediye başkanlığı yapmıştır..

Tüccarlardan Hacı Hatip Osman Efendi<sup>16</sup>, Belediye Azasından Kesikçizade Mehmet Efendi<sup>17</sup>, Tüccarlardan Giritli Mehmet Remzi Efendi<sup>18</sup>, Bileydizâde Mehmet Mursi Efendi<sup>19</sup> ve İzmirli Ahmet Tefvik Beylerden oluştuğu yazılıdır<sup>20</sup>. Sonradan bu cemiyet yönetiminde Rasih Hoca (Kaplan)<sup>21</sup>, Halil İbrahim Mustafa Özkaya<sup>22</sup>, Doktor Galip Bey (Kahraman)<sup>23</sup> Müftü Ahmet Hamdi Efendi<sup>24</sup> gibi halk önderleri de dahil olmuşlardır<sup>25</sup>.

<sup>16</sup> Antalya Tüccarlarındandır. Bkz. *Geçmişten Günümüze Antalya Ticaret ve Sanayi Odası*, (Haz. Güven Dinç ve Nimet Ayşe Bakırcılar) Antalya, 2012, s.77.

<sup>17</sup> Antalya tüccarlarından olup hububat ve hayvan ticareti yapmıştır. Bkz. *Geçmişten Günümüze Antalya Ticaret ve Sanayi Odası*, s. 77.

<sup>18</sup> 1885 Girit doğumludur. 33 yaşına kadar Girit'te öğretmenlik yapmış, Türklere yapılan baskı sonucunda 1918 yılında Antalya'ya gelmiştir. Milli Mücadele döneminde şehirde mücadeleye katkıda bulunmuştur. Bir süre ticaretle uğraşmış şehirde belediyeden yer kiralayarak Buz Fabrikası açmıştır. 6 Mart 1930 tarihinde Antalya'yı ziyarete gelen Mustafa Kemal fabrikayı gezmiş Remzi Bey'e çalışmalarından ötürü takdirname vermiştir. 30 Mart 1964 tarihinde ölmüştür. Bkz. Hüseyin Cimrin, *Bir Zamanlar Antalya*, Antalya, 2007, s. 241.

<sup>19</sup> Trablusgarp Türkmenlerindedir. 1882 Yılında Antalya'ya göç ederek yerleşmiş, şehirde kereste ve mahrukat ticareti ile uğraşmıştır. Bkz. *Geçmişten Günümüze Antalya Ticaret ve Sanayi Odası*, s. 76.; Malike Bileydi Koç, "Bileydi Ailesi ve Atatürk'ün Bileydi Çiftliğini Ziyareti." 20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu, 22-24 Kasım 2007, Antalya, s. 816-823.

<sup>20</sup> Cumhurbaşkanlığı Arşivi; A: III-3, D: 14, F: 44-1; A: III-3D: 14, F: 80-6; "Milli Mücadele Döneminde Müdafaa-i Hukuk Teşkilatları", (Haz. Komisyon), *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, (Dün/ Bugün/ Yarın), Eylül, 1986, S. 19, s. 11.

<sup>21</sup> Rasih Kaplan: 1883 yılında Antalya'nın Akseki İlçesinde doğmuştur. TBMM'nin I. Dönemi için 29 Nisan 1920'de yapılan seçimde Antalya milletvekili olarak 8 Mayıs 1920'de Meclise katılmıştır. İrsat, Dışişleri ve Millî Eğitim komisyonlarında çalışmıştır. 22 Eylül 1920'de Eskişehir İstiklâl Mahkemesi üyeliğine seçilmiştir. Ayrıca Meclis Haysiyet Divanında görevlendirilmiştir. Dönem içinde kürsüde (4) ü gizli oturumda (49) konuşma yapmıştır. II., III., IV., V., VI. ve VIII. dönemlerde Antalya'dan, VII. Dönemde Maraş'tan yeniden milletvekili seçilerek Meclisteki yerini 14 Mayıs 1950'ye kadar korumuştur. Milletvekilliği sona erince Akseki'ye dönmüştür. Emekliliğinde herhangi bir işle ve politika ile meşgul olmamıştır. 14 Kasım 1952'de ölmüştür. Bkz, *TBMM Arşivi, Milletvekili Özlük Fonu*, s. 115-117.

<sup>22</sup> İbrişim Mustafa Bey (Halil İbrahim Mustafa Özkaya): 1875 yılında Antalya'da doğmuştur TBMM I. Dönemi için yapılan seçimlerde Antalya milletvekili seçilmiş, 8 Mayıs 1920'de Meclise katılmıştır. Milletvekilliği I. dönemde sona erince memleketine dönmüştür. 11 Haziran 1944'te vefat etmiştir. Bkz, *TBMM Arşivi, Milletvekili Özlük Fonu*, s. 115.

<sup>23</sup> Dr. Galip Bey (Galip Kahraman) : 1890 Yılında Antalya'nın Korkuteli ilçesinde doğmuştur. 1911 yılında İstanbul'da tıp okumaya başlamış tahsili esnasında Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşına girmesi üzerine doktor yardımcısı olarak askere çağırılmıştır. 1916 yılında hükümetçe karar alınıp askere alınan bütün tıp öğrencilerinin tekrar okula devam etmesi istenilince yarım bıraktığı eğitime dönerek 1917 yılında doktor olarak mezun olmuştur. Mezuniyetinin ardından Burdur'a doktor olarak atanmış burada bir süre çalıştıktan sonra 1917 yılı sonunda askerlik görevi için ayrılmış askerlik dönüşü Antalya Belediye Baş Hekimliğine atanmıştır. 1920 yılında milli mücadeleye doktor mükellef yüzbaşı olarak katılmıştır. Kurtuluş Savaşından sonra 1923 yılı haziran ayında terhis edilerek tekrar Antalya'daki görevine

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

Böylece Antalya'da işgale karşı halkı bilinçlendirmek ve işgale karşı faaliyetler yürütmek için "Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti" kurulmuş ve faaliyetlerini genişleterek sürdürmüştür<sup>26</sup>.

Cemiyet, teşkilinin ardından bölgede çalışmalara başlanmış ve ilk kararı 30 Eylül 1919 tarihinde alınmıştır. Karar altında başkan olarak Yusuf Talat Efendi, ikinci başkan olarak Mustafa Bey'in ismi ile ve on bir azanın (Hacı Hatip Osman Efendi, Mehmet Hakkı Rasih, Hasan Hüsnü, Mehmet Emin Hakkı, Hüseyin Hüsnü, Ali, Hasan, Mehmet Nuri, Esat Hulki, Galip, Ahmet Tevfik Beyler) isimleri yazılıdır. Ayrıca AMHC'nin iş ve işlemlerini yürütmek üzere ikişer bin kuruş maaşla Mehmet Remzi, Heyeti Millîye kitabetine maliye encümeni azasından Hasan Tahsin ve hesap memurluğuna maliye encümeni azasından Hüseyin Sabri tayin edilmişlerdir. Veznedarlığa ise Hacı Hatip Osman Efendi seçilmiştir<sup>27</sup>. 13 Haziran 1920 tarihinde ise cemiyetin eksik azalıklarına eski müftü Ahmet Hamdi Efendi, Taceddin, Faik Bey, Ali Haydar, Belediye Reisi Hakkı ve belediye azalarından Raşit ve Ali Efendilerle Giritli Mehmet Muhtar, Kesikcizâde Mehmet, Ellibeşzâde Mehmet, Eski Ziraat Müdürü Mustafa Şevki, Şekerci Dede Rıfat Efendiler tayin edilmişlerdir<sup>28</sup>.

Cemiyet, Paris Barış Konferansında İngiltere ve Fransa'nın İtalya'ya verdikleri sözleri tutmamaları ve Yunanistan'ın İzmir'i işgal etmesi sonucu İtalya ile Yunanistan arasında yaşanan çatışma ortamından dolayı bölgede faaliyetlerini kolayca yürütme fırsatı bulmuştur<sup>29</sup>. Gerçekten de Antalya işgal altındayken İtalyanlar Kaş'ta bulunan Türk cephaneliğindeki silahların başka bölgelere nakledilmesine, Yunan ordusu ile Batı Anadolu'da savaşın devam ettiği dönemde Antalya yoluyla savaş malzemelerinin temin edilmesi ve cepheye nakledilmesine göz yummuşlardır<sup>30</sup>. Ayrıca, İstiklal Harbi için toplanıp cepheye savaşmak için gitmek isteyen Türkleri görmezden gelmelerine,

---

dönmüştür. 1928 yılı başında Antalya Belediye başkanlığına seçilmiştir. 1931 Yılında yapılan seçimlerle Bursa vekili seçilmiştir. Bursa ve Antalya vekilliği yapmıştır. Evli ve üç çocuk babası olan Galip Bey 14 Ekim 1975 tarihinde ölmüştür. Bkz. TBMM Milletvekili Özlük Fonu.

<sup>24</sup> Uzun yıllar müftülük görevlerinde bulunan Ahmet Hamdi (Okur) Efendi "Çil Müftü" namıyla da bilinir. Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti üyeliği de bulunan Ahmet Hamdi Efendi Milli Mücadele yıllarında vatansever Antalya halkının önünde yer almış ve pek çok yararlılıklar ortaya koymuştur Bkz. *Dünden Bugüne Antalya*, Antalya Valiliği, Antalya, 2012, C. II. S. 546.

<sup>25</sup> Bengi Kümbül, "Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti ve Faaliyetleri", *20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu Kitabı*, 22-24 Kasım 2007, Antalya, 2007, s. 777; Halil Şimşek, "Milli Mücadelede Antalya Bölgesi"., *Son Bin Yılda Antalya Sempozyumu Kitabı*, 18-19 Aralık, 2003. s. 243.

<sup>26</sup> Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin başkanlığına kimin seçildiği açık olarak belli olmasa da TBMM 1. Dönem Antalya Milletvekillerinin biyografilerinin yer aldığı katalogda İbrişimzade Mustafa Bey'den bahsederken Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin kurucusu olarak bahsetmektedir.

<sup>27</sup> Erten, a.g.e. s. 28.

<sup>28</sup> Erten, a.g.e. s. 37.

<sup>29</sup> Mehmet Çetin Akın, *Anadolu'da İtalyan İşgal Kuvvetleri*, Konya, 2007. S. 79.

<sup>30</sup> Akın, a.g.e., s. 81.

Anadolu'da Türklerin Yunanlılara karşı verdiği mücadeleye politik ve istihbarat alanında da destek olduklarına da rastlanmıştır<sup>31</sup>. Bu bağlamda Ahmet Kemal Tomruk (İngiliz Kemal) anılarında İzmir işgal altındayken istihbarat amaçlı Yunan birlikleri ile Yunanlıların bölgede yapacakları faaliyetler hakkında bilgi toplamak için memur edildiğini, İzmir'e kolayca gidebilmek için Antalya'da bulunan İtalyan konsolosluğundan İtalyan himayesine girdiğini belirtip İtalyanlardan pasaport aldığını ve bu pasaportla İzmir'de kolayca dolaşabildiğini anlatmaktadır<sup>32</sup>.

AMHC, Sivas'ta 4 Eylül 1919 tarihinde toplanan kongreye yol güvenliği nedeniyle delege gönderememiştir<sup>33</sup>. Ancak, kongrede alınan kararlara uyulmuştur. Sivas Kongresi kararları sonrası faaliyetlerini arttıran AMHC İstiklal Harbi'ne yardım amaçlı bin liranın gönderilmesi kararını almıştır. Bu karar 8 Ekim 1919 tarihinde cemiyet başkanı Yusuf Talât Bey ile cemiyet azaları İbrişim Mustafa, Giritli Mehmet Remzi, Tosun Hakkı, Karakaş Hüsnü, Hacı Hatip Osman, Avukat Ahmet Tevfik'in imzaları ile alınmıştır<sup>34</sup>.

İstiklal Harbi başlangıcında Nazilli, ve İzmir Müdafaa-i Hukuk temsilciliklerinden Hacı Süleyman Efendi ile Tevfik Efendi adında iki kişi Antalya'ya gelmiş ve cemiyeti ziyaret etmiştir. Amaçları, Nazilli'de teşekkül eden cepheye yardım istemektir. Gelenlerin istekleri doğrultusunda Aydın'da Yunan işgal güçlerine karşı savaşanlara yardımcı olmak için Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti 8 ve 20 Eylül 1919 tarihinde Alanya'dan gönderilen 80.520, Finike'den gönderilen 5.551 kuruşu Nazilli'ye göndermek suretiyle nakdi yardımda bulunmuştur<sup>35</sup>. Ayrıca, bölgede teşekkül eden millî alay için dört yüz kırk dokuz lira gönderilmiştir<sup>36</sup>.

AMHC koordinesinde Nazilli'ye nakdi yardımın yanı sıra askeri malzeme ve levazım yardımında da bulunulmuştur. Bu malzemeler arasında askere silah, giyecek, sağlık malzemesi gibi ihtiyaç gereçleri bulunmaktadır<sup>37</sup>. Antalya'dan gönderilen yardımlar üzerine Nazilli Heyet-i Millîye Cemiyeti Antalyalılara ve AMHC'ne teşekkür etmek üzere Süleyman Efendi ile Demirci Mehmet Efe'nin yeğenini Antalya'ya göndermiştir<sup>38</sup>.

Cemiyet, mali yardımlar yanı sıra şehirde başkaca faaliyetlerde de bulunmuştur. Bu bağlamda 17 Şubat'ta Korkuteli İdare Meclisi ve Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti

---

<sup>31</sup>Nuri Köstüklü, *Milli Mücadele'de Denizli, Burdur, Isparta Sancakları*, Ankara, 1999, s. 46-48.

<sup>32</sup>İngiliz Kemal (Ahmet Kemal Tomruk), *Milli Mücadele Dönemi Hatıraları*, (Haz. Zekeriya Türkmen) Ankara, 2000, 70.

<sup>33</sup>Lord Kinross, *Atatürk, Bir Milletten Yeniden Doğuşu* (Çev. Necdet Sander), İstanbul, 2011, s. 226.

<sup>34</sup>Erten, *a.g.e.*, s. 35.

<sup>35</sup>Erten, *a.g.e.*, s. 37.

<sup>36</sup>Erten, *a.g.e.*, s. 38.

<sup>37</sup>Kingross, *a.g.e.*, s. 226.

<sup>38</sup>Erten, *a.g.e.*, s. 29.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

azalarından Haşmetzâde Mustafa Efendi'nin İtalyan karabinerler (Piyade) tarafından (kendisini tevkif etmek isteyen İtalyan piyadelerinden geceleyin kaçarken) Antalya'da şehit edilmesinin ertesi günü AMHC'nin katkısı ve bütün Antalya ahalisinin katılımı ile büyük bir cenaze merasimi düzenlenmiştir. Cenaze merasiminde Mustafa Haşmet'in şehit edilmesine Antalya halkı tepki göstermiştir. Ancak, tepkilere rağmen İtalya Kumandanı ve mümessili de cenaze merasimine katılmıştır<sup>39</sup>.

Cemiyet, İstiklal Harbi cephelerine aynı ve nakdi yardım yapma, şehirde meydana gelen olaylarda Türklerin lehine etkin olma görevlerini yerine getirirken ülke genelindeki işgallere de sessiz kalmamıştır. Özellikle Anadolu'da işgallere karşı cemiyet Reisi Yusuf Talat Efendi ve Antalya Belediye Başkanı Hasan Efendi Antalya ve cemiyet adına Maraş'ın işgal edilmesini protesto etmişlerdir. Maraş halkına bağımsızlık mücadelesinde yardım kararı alınmıştır. Mustafa Kemal'in AMHC'nin Maraş müdafaası için yapacağı yardımın nakdî olabileceğini bildirmesi üzerine<sup>40</sup> Antalya halkından toplanan bin iki yüz lira 19 Şubat 1920 tarihinde Elbistan Ziraat Bankası'na gönderilmiştir<sup>41</sup>.

Cemiyet, İstiklal Harbi'nin haklılığını ülke geneline ve ülke dışına duyurmak için de gayret içinde olmuştur. Bu bağlamda 8 Ocak 1920 tarihinde yerli ve yabancı siyasi temsilcilere, basına, dâhiliye ve hariciye temsilciliklerine, Türklerin dünya düzenini değiştirmek gibi bir niyetlerinin bulunmadığı, tek amaçlarının toprakları üzerinde bağımsızlığa ulaşmak olduğu, bu amaçla şehirde 10.000 kişinin katıldığı bir miting düzenlendiği, Fransızların Güney'de halka karşı yaptıkları mezalimi 30.000 nüfuslu Antalya halkı adına protesto ettiklerini içeren bir telgraf göndermiştir<sup>42</sup>. 31 Ocak 1920 tarihinde Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Reisi Yusuf Talat Efendi ve Belediye Reisi Hasan Bey imzalı mektupla Fransızların Maraş'ı işgal etmeleri protesto edilmiştir. İtalya konsolosuna aracılığıyla Paris Barış Konferansı'na gönderilen telgrafta işgal edilmektense namusu ve şerefi ile ölmenin daha iyi olduğu vurgulanmıştır<sup>43</sup>. Bu faaliyetlerle İstiklal Harbi'nin haklılığı halka ve dünyaya anlatılmaya çalışılmıştır.

Cemiyet, İstiklal Harbi'ne destek için bölgeden 3 Ocak 1920 tarihinden itibaren asker sevkiyatına da yardımcı olmuştur<sup>44</sup>. Antalya işgal edilince İtalyan askerleri tarafından el konulan silah ve mühimmatların da Batı Cephesi'ne nakledilmesinin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. İtalyanlar Antalya'yı işgal edince Osmanlı Ordusuna ait silah ve askeri malzemelerin bulunduğu depolarına el koymuşlar kapılarına da birer nöbetçi dikmişlerdi. Bu depolarda 1.477 Rus Tüfeği, 672 Alman Tüfeği ve 22 adet

<sup>39</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 40.

<sup>40</sup> ATASE, K.13, G. 1, B. 10-1.

<sup>41</sup> ATASE, K.13-5, G.1, B. 32-1; Yaşar Akbıyık, *Milli Mücadele'de Güney Cephesi Maraş*, Ankara, 1999, s. 282.

<sup>42</sup> Bengi Kümbül, "Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin Kuruluşu ve Faaliyetleri", *20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu*, 22-24 Kasım 2007, Antalya, s. 780.

<sup>43</sup> Akbıyık, *a.g.e.*, s. 259.

<sup>44</sup> Kümbül, *a.g.m.*, s. 779.

maksim makineli tüfek ile bir miktar cephane ve malzeme vardı. Bu malzemeleri almak için İtalyanlar nezdinde Ekim 1919 tarihinde girişimde bulunulmuş ancak silah ve malzemelerin çok az miktarı alınabilmişti. 1 Mart 1920 tarihinde Heyet-i Temsiliye üyelerinden Miralay Refet Bey (Bele) bu silahların geri kalanını da alıp bölgeden çıkarabilmek için Antalya'ya gönderilmiştir. Refet Bey (Bele) Antalya'ya gelince belediye önünde heyecanla toplanmış olan şehir halkına bir konuşma yapmıştır. Konuşmasında: *"Boynumuzdaki ecnebi zincirini, altından da olsa kırıp atacağız"*<sup>45</sup> diyerek işgallere tepki göstermiş konuşmasıyla Antalya halkını işgale karşı mücadele verme konusunda etkilemiştir. Ardından Antalya'da İtalyan yetkililerle görüşen Refet Bey İtalyanları 5 Mart 1920 tarihinde nöbetçilerini silah ve malzemelerin bulunduğu depolardan geri çekmeleri konusunda ikna etmiştir. Böylece depolardaki silah ve mühimmat alınarak Batı Cephesine gönderilmiştir<sup>46</sup>. Bu sevkte de AMHC'nin önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

AMHC, Batı Cephesi'ne askeri malzeme temini ve nakli işinde de önemli rol oynamıştır. İstiklal Harbi'ne Antalya yoluyla temin edilen askeri ve levazım malzemeleri Antalya-Burdur-Baladız yolu üzerinden Yunan işgallerine karşı istiklal mücadelesi veren askerlere ulaştırılmıştır. Menzil Mıntıka Müfettişliği'nden<sup>47</sup> Antalya ve Burdur kumandanlıklarına gönderilen 6 Mayıs 1920 tarihli bir yazıda Antalya-Burdur-Baladız arasında yük taşınması için deve kolu oluşturulduğu bildirilmektedir<sup>48</sup>. Bu bağlamda deve ve merkeplerden oluşturulmuş mekkâre alayları ile bu yol güzergâhlarıyla cepheye erzak ikmali yapılmıştır. Antalya'da İtalya'dan temin edilen malzemeler İstiklal Harbi döneminde yüz otuz yedi deve ile (304, 310, 311 Numaralı Mekkâre Alayları ile) Dinar'a kadar sevk edilmiştir<sup>49</sup>. Bu arada bu alaylar vazifelerini yaparlarken Burdur'da Humma hastalığının<sup>50</sup> baş gösterdiği anlaşılmaktadır. Zira hastalığın yayılmasını önlemek için Mekkâre Alayları'nın Burdur'a değil Eğirdir'e gitmelerinin uygun olacağı<sup>51</sup> Dâhiliye Nezareti'nden Antalya, Burdur Mutasarrıflıklarına bildirilmiştir. Humma hastalığından dolayı İstiklal Harbinde Batı Cephesi'ne mühimmat ve malzeme taşıyan alayların güzergâhu bir süreliğine değişmiştir.

---

<sup>45</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 40.

<sup>46</sup> Mehmet Şefik Aker, *57. Tümen ve Aydın Milli Mücadelesi*, Ankara, 2006, s. 322.

<sup>47</sup> Milli Mücadele döneminde askeri birliklerin iâşe ve ikmali ile cephe gerisi hizmetlerinin yürütülmesi için kurulmuş teşkilattır. Bkz. Alptekin Müderrisoğlu, *Milli Mücadele'nin Mali Kaynakları*, Ankara, 1990, s. 214-220.

<sup>48</sup> ATASE, *ISH*, K. 1249, G. 6, V. 1; ATASE, *ISH*, K.1638, G. 18, V.1-2.

<sup>49</sup> ATASE, *ISH*, K.1650, G.9, V.1; ATASE, *ISH*, K.1650, G. 14, V.4.

<sup>50</sup> Grip benzeri bir hastalık olup tedavi edilmediğinde ateşli kanamalar ve ağır karaciğer rahatsızlıklarına sebep olabilmektedir. Virüsler aracılığı ile yayılmaktadır. Özellikle sivrisinekler hastalığı yayılmasında temel etkindir.

<sup>51</sup> ATASE, *ISH*, K.1467, G.34, V.1.



## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

AMHC,<sup>31</sup> Temmuz 1920 tarihli 12. Kolordu Kumandanlığına gönderdiği yazıda “Bu tarihe kadar cepheye gerek nakden ve gerekse eşya göndermek sureti ile yüz bin lira raddesinde vilayetin bir fedakârlıkta bulunduğu”<sup>52</sup> bilgisini vermiştir. Yine Cemiyet, vilayet genelinde tamir ve onarım işleri ile de ilgilenmiştir. Birinci Dünya Savaşı’nda tahrip edilen Antalya Gureba Hastanesi 1 Ağustos 1920’de AMHC tarafından tamir ettirilmiştir<sup>53</sup>.

İstiklal Harbi yıllarında ülke genelinde özellikle ulaşım ve bayındırlık alanlarında yapım ve tamirat işleri için Amale Taburları<sup>54</sup> kurulmuştur. Antalya ve çevresinden de sorumlu olan bir tabur 1920 yılı sonlarında Burdur merkezli olarak kurulmuştur. Antalya’da bayındırlık alanı çalışmalarında AMHC ile birlikte çalıştığı anlaşılan tabur yol yapım çalışmaları ve lojistik amaçlı önemli görevleri yerine getirmiştir<sup>55</sup>. Antalya’da Aksu Köprüsü’nün inşaatına başlayan tabur, inşaatı kısa zamanda tamamlamış taburda yer alan 57. Fırka Kumandanı Şefik Bey, III. İstihkam Bölüğü Mülazım-ı Evveli İbrahim Bey, Amele taburu mühendisi Salih Efendi, IV. Çavuş Ahmet Hamdi Efendi başarılarından dolayı “*Mecidi Nişanı*” ile ödüllendirilmişlerdir<sup>56</sup>.

AMHC, işgal yıllarında Antalya civarlarında da meydana gelen ayaklanmaların bastırılmasında da olağanüstü rol oynamıştır. Bu bağlamda Akseki ve Manavgat civarlarında çıkan ayaklanmaların bastırılması için üstün gayret sarf edilerek ayaklanmaların bastırılabilmesi için beş bin yedi yüz atmış dört lira seksen iki kuruş harcamıştır. Ayrıca Antalya ve çevresinde otorite boşluğundan asker kaçakları çoğalmaya başlamıştır. Buna mani olmak için AMHC’nin hizmeti çok büyüktür. Bu kaçakları önlemek üzere şehirde irşat heyetleri oluşturularak köy, kasaba ve ilçelere gönderilmiş bu heyetin faaliyetleri için önemli miktarda para harcanmıştır<sup>57</sup>.

Antalya ve çevresinde İstiklal Harbi’ne katkı sağlayan cemiyetin faaliyetlerinden İtalyanlar rahatsız olmuşlardır. Nitekim, Antalya işgal altında iken İtalya mümessili, Antalya mutasarrıflığına müracaat ederek cemiyetin faaliyetlerinde çok önemli biri olan müftünün Müslümanları Hıristiyan ahali aleyhine kışkırttığını iddia etmiştir<sup>58</sup>. Sonradan bu iddianın asılsız olduğu anlaşılmıştır. İşgal esnasında Antalya ahalisindeki

<sup>52</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 42

<sup>53</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 42

<sup>54</sup> Ordunun ihtiyaç duyduğu kara ve demiryolu yapımı, çeşitli inşaat, ziraat ve orman işlerinde çalıştırılmak üzere teşkil edilmiş olan geri hizmet birlikleridir. I. Dünya Savaşında bu birliklerin oluşturulmasına önem verilmeye başlanmış daha sonra Milli Mücadele döneminde ordu içinde amale taburları oluşturularak gerekli yerlerde görevlendirilmiştir. Bkz. Cengiz Mutlu, *Birinci Dünya Savaşında Amele Taburları*, İstanbul, 2007, s. 162.

<sup>55</sup> Köstüklü, *a.g.e.*, s.23.

<sup>56</sup> Mutlu, *a.g.e.*, s. 162.

<sup>57</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 47.

<sup>58</sup> BOA, DH-ŞRF, 102-49.

teşkilatlanma ve faaliyetler devam etmiş, bu mücadelede Müftü Yusuf Talat Efendi halkı işgallere karşı aydınlatarak önemli bir görevi yerine getirmiştir<sup>59</sup>.

İşgal yıllarında İtalyanların bilinçli olarak otorite boşluğu oluşturmaları sonucu bölgede asayiş problemleri yaşanmaya başlamıştır. Bu olaylar karşısında 7 Temmuz 1920 tarihinde Belediye Reisi Vekili Müftü Arif Efendi imzasını taşıyan bir kararname yayınlanarak bölgedeki asayişi yeniden temin etmek ve asker kaçaklarını en aza indirmek için ulema ve sözü geçenlerden oluşan heyetlerin teşkil edilmesi kararı alındığı duyurulmuştur. Alınan karar gereğince merkeze; eski ve yeni müftüler Ahmet ve Cemal Efendiler, Döşemealtı tarafına; Veziroğullarından Hasan Özcan, Melli tarafına; Muallim Ahmet Mithat, Çakırlar tarafına; Avdanlı Hacı Osman Efendi, Gebiz tarafına; Numanzâde Hacı Mehmet Efendi, Serik tarafına ise Alaşehir Müftüsü Mehmet Adil Efendi görevlendirilmiştir. Bu kişilere Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti tarafından faaliyet giderleri için harcırah verilmiş ve bazılarına da cemiyet tarafından maaş bağlanmıştır. Heyetlerde bulunan kişilerin başlıca görevleri merkezin emirlerini köylüye bildirmek, köylülerle yakın ilişki içinde bulunarak köylere dışarıdan gelip kimliği bilinmeyen kişileri derhal merkez ve en yakın hükümet memuruna ihbar etmek, kendi bölgelerinde Cuma günleri halkın toplanacağı pazar yeri ve camileri ziyaret ederek onları aydınlatmak, köylerde sözüne, genel ahlâk ve nüfuzuna güvenilir kişilerden yararlanmak, toplantılarla halkı bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir<sup>60</sup>. Bu kişilerin Millî Mücadele esnasında bölgede halkın aydınlatılması, Millî Mücadele'ye karşı duyarlı hale getirilmesi noktasında çok önemli katkıları olmuştur. Aynı zamanda Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin yardımıyla Anadolu'da İstiklal Harbi ile ilgili olup bitenlerden halkın haberdar olabilmesi için Karahisar'da çıkarılan "İkaz", Konya'da çıkarılan "Öğüt" ve "Hâkimiyet-i Millîye" gazeteleri temin edilerek halka ulaştırılmıştır<sup>61</sup>. Bu faaliyetlerin uygulanmasında Antalya ve ilçelerinde teşkil edilmiş olan MHC'leri etkin rol oynamıştır.

Halkı, İstiklal Harbinde bilinçlendirme uygulamasının o dönem için çok önemli ve doğru bir uygulama olduğunu kabul etmek gerekir. Çünkü, 25 Eylül 1920 tarihinde TBMM'de yapılan oturumda, Konya'dan cepheye sevk edilen askerlere dair Konya Valisinin telgrafı görüşülürken ülkenin genel olarak içinde bulunduğu durum da tartışılmış, tartışma esnasında söz alan Antalya vekili Hamdullah Suphi Bey "Arkadaşlar matbaa ve istihbarat müdüriyetinde son on beş yirmi gündür tecrübe etmiş bir arkadaşınız olarak beni dinlemenizi rica ederim. Memleket istilaya uğramış olduğu halde asıl harp cephesinde kafi derecede metanet gösterilemedi. Biz bu hususta iki şıktan birini kabul etmeye mecburuz. Ya memleket esareti kabul etmiştir. Haindir, alçaktır, korkaktır, namus ve şereften kendisinden bir zerre kalmamıştır, düşmanları bekliyor, esaret boynunu uzatmıştır. Veyahut zavallı memleket nasıl bir mevkide olduğunu bilmiyor, kafi derecede haberdar

<sup>59</sup>Recep Çelik, *Milli Mücadele'de Din Adamları-I.*, (2. Baskı), İstanbul, 2009., 246.

<sup>60</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 56.

<sup>61</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 67.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

edilmemiştir. Kendisine yetmiş cihetten ölümler hazırlanmıştır, mutlak bir meute doğru sürükleniyor, bunu anlamamıştır. Birincisini kabul etmek bizim için mümkün değildir. Mensup olduğumuz milletin tarihi içinde yaşadığımız günlerde taraf tecelli eden hareketler ve hakikatler bize gösteriyor ki, mensubu olduğumuz eski ve şerefli millet esareti kabul etmez ve istemez. O halde ikinci şık kalıyor. Anlamamıştır. Kafi derecede ikna edilmemiştir, telkin edilmemiştir... Efendiler, telkin çareleri vardır. Bir defa kendimize bir sual telkin edelim. Acaba dinin telkin kuvvetinden muntazam bir surette bu mücadele yolunda yararlandık mı? Acaba sahil semtlerden içeriye doğru tariki diniye ve ilmiyeye mensup uyanık bir zat yollayarak müessir bir lisan ile memleketin nasıl bir karanlığa doğru gittiğini anlattık mı? Anlatmadık beyler...Her Cuma toplanan halka nasıl bir vartaya (uçurum) gittiğimizi söyleseydik tarihimizin nasıl kapanmak üzere olduğunu anlatsaydık ne iyi olurdu..."<sup>62</sup> şeklinde durum tespiti yapmıştır. Hamdullah Suphi Bey'in bu konuşmasından İstiklal Harbinin halk tarafından iyi anlaşılmadığı, Antalya ve çevresinde de işgallerin ve sonucun nereye varacağına halk tarafından tam kavranamadığı anlaşılmaktadır.

AMHC'nin Batı Cephesi'ne malzeme gönderilmesi konusunda da önemli görevleri yerine getirmiştir. 1921 yılı başından itibaren yabancı limanlardan ve İstanbul'dan yüklenen askerî malzemeler<sup>63</sup> gizlice Antalya Limanı'na getirilmiş, buradan da "Deve Kolları"<sup>64</sup>, "Mekkare Kolları" ile Baladıza,<sup>65</sup> oradan da trenle Eğirdir'e taşınmıştır<sup>66</sup>. İtalya'nın Antalya'yı tahliye etmelerinin hemen ardından Başkumandan Mustafa Kemal tarafından 7-8 Ağustos 1921 tarihinde yayınlanan Tekâlifi Millîye Emirleri neticesinde Antalya'da da birçok ihtiyaç malzemesi toplanmış, toplanan malzemeler Antalya, Burdur, Akşehir, Sülüklü (Konya/Yunak'a bağlı kasaba), Hatırlı, Yeniyanan, Bâlâ ya da Polatlı güzergâhından Ankara'ya ulaştırılmıştır<sup>67</sup>.

AMHC'nin şehirde faaliyetleri devam ederken Antalya'da yaşayan kadınlar da İstiklal Harbine katkı sağlamak istemişlerdir. Bu amaçla 15 Mart 1920 tarihinde Antalya Müdafaa-i Hukuk Kadın Kolları Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyet Elmalılı Doktor Ferruh Niyazi Bey (Ayoğlu) ve eşi Saime Hanım'ın öncülüğünde kurulmuştur<sup>68</sup>. Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti ile birlikte faaliyetlerini yürüten cemiyet İstiklal Harbi'ne özellikle malzeme temin ederek ya da imal ederek katkı

<sup>62</sup>TBMM. Zabıt Ceridesi (I. Dönem), 25 Eylül 1920, (72. Birleşim), s. 332.

\* 1922 yılında temin edilen ve İtalyanların Sicilya vapuruyla getirilen yirmi bir tayyare, başkaca temin edilip diğer gemilerle getirilen yakıt, yağ, kömür, bakır, makine aletleri, demir, tayyare malzemesi, sağlık malzemesi getirilmiştir. Bkz. Türk İstiklal Harbi, Deniz Cephesi ve Hava Harekatı, C. V., Ankara, 1964, s. 89-93.

<sup>64</sup> Deve kollarının her birinde 90/100 deve bulunmaktadır. Mekkare kollarında ise her bir kolda 100 eşek bulunmaktadır. Bu kolların başlarında birer subay bulundurulmuş ve düzen ve disiplin içinde sevkıyat yapılmıştır. Çünkü, o dönemde düşman uçakları bölgede keşif uçuşları yapmaktadır.

<sup>65</sup> Isparta ve Burdur illerinin Afyon tarafında kesişme yol noktası.

<sup>66</sup>Recep Bozkurt, *Ulusal Kurtuluş Savaşında Eğirdir*, Eğirdir, 2007, s. 210.

<sup>67</sup> Sürmeli, a.g.e., s. 81.

<sup>68</sup> Kümbül, a.g.m.,s. 781.

sağlamıştır. Bu bağlamda Saime Hanım Antalya'nın köylerini tek tek dolaşarak yün toplamış, bunları kadınlara dokutarak cepheye göndermiştir. Kadınlar cephe için nakden yardımda bulunmakla beraber hayır amaçlı emekli Müftü Ahmet Hamdi Efendi'nin katkıları ve birkaç dikiş makinesi ile 15 Nisan 1920'de bir terzihane açmışlar burada cephe ve muhacirler için elbise imal ederek İstiklal Harbine katkı sağlamışlardır<sup>69</sup>.

Antalya'da İstiklal Harbine yardım için faaliyet gösteren Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, Müdafaa-i Hukuk Kadınları Cemiyeti ve Hilal-i Ahmer Cemiyeti birlik ve beraberlik içinde İstiklal Harbi'nin amaçları doğrultusunda çalışmışlardır. Bu bağlamda Mayıs 1920 tarihinde Balıbey Bahçesinde İstiklal Harbi'ne katkı sağlamak amaçlı güreşler düzenlenmiş güreşleri 5 binin üzerinde Antalyalı izlemiş ve güreşlerde 6000 lira para, 10.000 liranın üzerinde ederi olan eşya toplanmıştır. Toplanan para ve eşyalar Ankara hükümetine gönderilmiştir<sup>70</sup>.

Antalya Müdafaa-i Hukuk Kadınları Cemiyeti nakdi ve ayni yardım toplayıp İstiklal Harbine katkı sağlamakla yetinmeyip işgal devletlerine karşı protesto da gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda 27 Mart 1920 tarihinde İstanbul'un İngilizler tarafından işgali protesto edilmiştir<sup>71</sup>.

AMHC'nin faaliyetleri içinde I. TBMM'ye gönderilen vekillerin seçimi ve gönderimi konusundaki faaliyetlerini de değerlendirmek gerekir. İtilaf Devletleri'nin 16 Mart 1920 tarihinde İstanbul işgal edip Meclis-i Mebusanı basmaları ile Anadolu'da yeni bir süreç başlamıştır. Meclisi Mebusanın kapatılması üzerine Heyet-i Temsiliye Reisi Mustafa Kemal Paşa, Ankara'da bir meclisin derhal toplanması kararını almış millî iradenin tam manası ile tecellisi için Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri'ne emir gönderip her sancaktan beş mebusun seçilmesi ve seçilenlerin on beş gün içerisinde Ankara'da olacak şekilde yola çıkarılmasını istemiştir<sup>72</sup>. Bu emir gereğince Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Meclisi Fevkalade Azalığı için yapılan seçimde encümen azasından Rasih Bey (Kaplan), İbrişimzâde Mustafa, Antalya Darul Hilâfe müderrislerinden Halil İbrahim, Belediye Başkâtibi Hasan Tahsin<sup>73</sup>, Korkuteli eski

---

<sup>69</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 41.

<sup>70</sup> Kümbül, *a.g.m.*, s. 781.

<sup>71</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 41.

<sup>72</sup> Mustafa Onar, *Atatürk'ün Tamim, Telgraflar ve Beyannameleri*, Ankara, 1991, (C. I, II), s. 162 ve 56, Belge: 219 ve 720.

<sup>73</sup> Millî Mücadelenin başından itibaren Müdafaayı Hukuk Cemiyetinde çalışmıştır. TBMM'nin I. Dönemi için yapılan seçimlerde Antalya Milletvekili olarak 8 Mayıs 1920'de Meclise katılmıştır. Milletvekilliği sona erince Antalya'ya gelmiştir. Emekliliğinde herhangi bir işle meşgul olmamıştır. Nüfus kaydında adı (Hasan) olup memuriyet sicilinde ve Mecliste adı "Hasan Tahsin" olarak kayıtlıdır. Ailesi sonradan "Sürenkök" soyadını almıştır. Bkz, *TBMM Arşivi, Milletvekili Özlük Fonu*, s. 113-114.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

Kaymakamı Ali Vefa Bey<sup>74</sup> seçilmişlerdir. Seçilen heyet şehirden 29 Nisan perşembe günü memurlar, mülkiye, askeriye, eşraf ve esnafın katıldığı törenle uğurlanmış ve Ankara'ya hareket etmiştir<sup>75</sup>. Ankara'da çalışmalarına devam eden vekiller mecliste 13 Mayıs 1920 tarihinde mazbatalarını almışlardır<sup>76</sup>.

Antalya'nın işgalinin hemen ardından kurularak Antalya ve Millî Mücadele için faaliyetlerde bulunan AMHC görevini işgal yıllarında başarı ile yaptıktan sonra 11 Haziran 1923 tarihinde son defa toplanmış, mühür ve resmi evrakların hükümete teslimine, Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Reisi Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın 676 numaralı ve 10 Haziran 1923 tarihli emirlerine istinaden Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin kapanmasına karar vermiştir<sup>77</sup>. Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti dört yıl yirmi dört gün süreyle faaliyet göstermiş ve yukarıda zikredilen vatani vazifesini yerine getirmiştir. Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'ne ait mevcut para ise 12 Mayıs 1924 tarihinde Halk Fırkası Veznedarlığına mevcut bulunan otuz beş bin yüz yirmi dört kuruş evrakı nakdiye ve yüz kuruş altın, otuz beş bin yüz yirmi dört kuruş Müdafaa-i Hukuk kâtip ve veznedarı Hasan Basri Efendi'ye teslim edilmiştir<sup>78</sup>.

*Cemiyet şehir merkezi yanı sıra şehrin ilçelerinde de teşkilatlanmıştır. Bu teşkilatlar şunlardır:*

Alanya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti: Antalya'nın işgalinin hemen ardından Alanya'da da Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur. 15 Kasım 1919 tarihinde kurulan Alanya'da Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti önemli faaliyetlerde bulunmuştur<sup>79</sup>. Cemiyet, Hacı Nuri Efendizâde Ahmet Talat Efendi başkanlığında kurulmuştur. Alanya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin Azaları ise Alanya Müftüsü Arif Efendi, Azakzâde Tevfik Efendi, Azakzâde İzzet Efendi, Hacıkadırzâde Hüseyin Efendiden oluşmuştur<sup>80</sup>. Cemiyet 16 Kasım tarihinde bir toplantı gerçekleştirerek Belediye Reisi de olan Hacı Nuri Efendizâde Ahmet Talat Efendi'yi başkan seçmiştir<sup>81</sup>. Ertesi gün yeniden toplanan cemiyet "Millî çıkarlarımıza uygun hareket edileceği, Millî birlik ve bütünlüğümüzün inşası için çalışılacağına dair" kararlar almıştır. 17 Kasım'da Antep,

<sup>74</sup>1873 yılında Kıbrıs-Magosa'da doğmuştur. 1901-1920 yılları arasında Suşehri, Mecitözü, İslahiye, Çerkeş, Menemen, Finike ve Korkuteli ilçelerinde kaymakamlık görevinde bulunmuştur. TBMM'nin I. Dönemi için yapılan seçimde Antalya milletvekili olmuştur. 8 Mayıs 1920'de Meclise katılmıştır. Mecliste Anayasa, Tasarı, Malî Kanunlar, İçişleri ve Dışişleri Komisyonlarında çalışmıştır. 21 Eylül 1953'te vefat etmiştir. Bkz, *TBMM Arşivi, Milletvekili Özlük Fonu*, s. 105-106.

<sup>75</sup> Çelik, *a.g.e.*, s. 243-244.,s. 102.

<sup>76</sup>TBMM *Zabit Tutanaqları*, 16. İctima, 15 Mayıs 1920, s. 314.

<sup>77</sup>Kümbül, *a.g.m.* s. 785; Erten, *a.g.e.*, s. 55.

<sup>78</sup> Erten, *a.g.e.* , s. 56.

<sup>79</sup>Ali Rıza Gönüllü, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Alanya (1908-1938)*, , Ankara, 2008. S. 89.; Süleyman Beyoğlu, "XX. Yüzyıl başlarında Alanya'da Bazı Olaylar", *Alanya Tarih ve Kültür Seminerleri*, Konya, 2004, s. 522

<sup>80</sup>*Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.*

<sup>81</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 49.

Urfa ve Maraş'ın işgalleri protesto edilmiş, İzmir'in Yunanlılar tarafından boşaltılmasını istenmiştir. Bu maksatla ilgili yerlere birçok telgraf çekilmiştir<sup>82</sup>.

Alanya Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Konya'da yayınlanan Öğüt gazetesinin kapatılması üzerine Konya'da bulunan İtalyan Kumandanlığına 17 Ocak 1920 tarihinde "Mukaddesat-ı Milliyemize bu ana kadar vaki olan tecavüzat-ı laime yetmiyormuş gibi bugün yine pek adi ve pek hainâne bir tecavüz karşısında bulunuyoruz. Bütün Anadolu'nun daha doğrusu biz Türklerin mümessil-i afkâr bulunan bir gazete idarehanesi hiçbir hak ve adle müstenit olmayarak İtalyanlar tarafından işgal edilmiş biz Türklerin hakkı meşruunu diğer devletlerden daha ziyade tastike taraftar olduğunu zannettiğimiz ve bu hususta taktirkar bulduğumuz İtalyan Millet-i necibesinin ahar tarafından vaki olacak böyle bir tecavüzü daima lanetle karşılayacağına kani idik. Maalesef görüyoruz ki bu tecavüz o milleti necibeyi temsil eden bir kumandan emri ile vaki oluyor. Türk Milleti artık kendisine zahir olan hakkı meşruunu temsil eden hiçbir millet bulunmadığını kati bir kanaat hasıl eylemiştir. Namus ve şerefle ölmeyi rezilane yaşamaya daima tercih eden bizler bu tecavüze baş eğmeyiz. Kanımızın son damlasını verinceye kadar her türlü hakaretlere mukabele etmeye karar verdik. Ümit ederiz ki tecavüz şenâati İtalyan Kumandanı cenaplarınca da takdir edilerek hemen Türk Milletine tarziye vermek şitap olunur. Aksi taktirde milletimizin hiçbir mesuliyet-i maddiye ve maneviye kabul etmeyeceğini arz eyleriz."<sup>83</sup> İçerikli tepki yazısını göndermiştir. Bu yazıdan yaklaşık yirmi gün sonra kapatılan "Öğüt" gazetesi yerine "Nasihât" adlı gazete çıkarılmaya başlanmıştır<sup>84</sup>. İstiklal Harbi devam ederken Alanya MHC 21 Eylül 1920 tarihinde TBMM'ye telgraf çekerek mücadeleye devam edilmesi yönünde desteğini bildirmiştir<sup>85</sup>.

Akseki Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti: Antalya'nın işgali üzerine Akseki Müdafaa-i Hukuk cemiyeti kurulmuştur. Cemiyetin kurucusu ve başkanı Akseki Meclis-i idare Azasından Camili Tahir Efendi'dir. Cemiyetin üyeleri ise Belediye Reisi Lokman Efendi, Varidat memuru Yazıcızâde Tefvik Efendi, Nüfus memuru Behçet Efendizâde Rıfat Efendi, Belen-i Elvad köyünden Hasan Efendi, Meclis-i İdare azasından Hüsameddin Efendi, Şatırzâde Lokman Efendi, Müftü Salim Efendi, Uzun Hacızâde Mehmed Efendilerdir. Cemiyet Antalya'nın işgali üzerine bölgede halkı

<sup>82</sup> İsmail Yıldız, "Kurtuluş Savaşında Alanya", 20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu Kitabı, 22-24 Kasım 2007, Antalya, 2007, s. 131.

<sup>83</sup> Erten, a.g.e., s. 75-76.

<sup>84</sup> Onar, a.g.e., (C. I.) s. 426, Belge 583.

<sup>85</sup> TBMM Celse Tutanakları, 21 Eylül 1920, C. 4., 69. Birleşim s. 242-243.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

işgallere karşı aydınlatmak için önemli irşat görevi görmüştür. Millî Mücadele için aynı ve nakdi yardım toplayıp cepheye göndermiştir<sup>86</sup>.

Elmalı Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti: Elmalı MHC 9 Haziran 1919'da kurulmuştur. Elmalı MHC'nin kurucusu ve başkanı Müftü Hacı Ömer Lütfü Efendidir. Azaları Belediye Sabık Reisi Hacı Hasan Hulusi Efendi, Aydınlızâde Hacı Reşat Oğlu Hacı Rıza Efendi, Bölükbaşızâde Ali galip Efendi, Ulemadan Armudzâde Hacı İsmail Efendilerdir<sup>87</sup>. Elmalı Müdafaa-i Hukuku'nun 1920 yılı şubat sonu itibari ile geliri yüz yirmi lira yedi yüz doksan yedi kuruş, 12 Temmuz 1920'ye kadar geliri sekiz yüz seksen iki lira sekiz yüz otuz ve masraflar sekiz yüz on lira altı yüz yetmiş yedi kuruştur. Elmalı MHC de İstiklal Harbinde AMHC ile işbirliği içinde Anadolu'nun bağımsızlık Mücadelesine büyük katkıda bulunmuştur<sup>88</sup>.

Finike Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti: Finike MHC 1 Eylül 1919'da kurulmuştur. Cemiyetin ilk kuruluşu ilçe müftüsü Salih Efendi başkanlığında gerçekleşmiştir. Antalya'nun hemen işgalinin ardından kurulduğu anlaşılan cemiyet tam teşekküllü olarak Finike tüccarlarından Hacı Feyzullahzâde Musa Kâzım Efendi başkanlığında kurulmuş olup azaları Kadı Ömer Lütfi Efendi, Kemalzâde Molla Veli Efendi, Yunusoğlu Şevket Efendi, tüccarlardan Mehmet Tesaloy Efendi, Orman Muamelat Memuru Mustafa Efendilerdir<sup>89</sup>. Finike MHC ile AMHC birbiri ile yakın ve işbirliği içinde çalışmış, halkı işgallere karşı bilinçlendirmiştir. İstiklal Harbi için çok miktarda aynı ve nakdi yardım toplanarak bağımsızlık mücadelesine katkıda bulunulmuştur. Bu bağlamda Finike MHC, AMHC'ne 1919 senesinde iki yüz yirmisekiz lira iki yüz seksen sekiz, 1920 yılında bin yüz otuz beş lira elli, 1921 yılında atmış dört lira dört yüz kuruş yardım göndermiştir<sup>90</sup>.

Kaş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti: Cemiyetin ne zaman teşekkül ettiğine dair net bir bilgi olmamasına rağmen yazışmalardan Kaş'ta da MHC'nin kurulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre Kaş MHC'nin kurucu başkanı Meclis-i İdare azasından Kasabalı Alibeyzâde Mehmet Efendi'dir. Azaları ise Ahatlı Karyesinden Hacırapzâde Yusuf Ağa, Sarılardan Patırnazâde Recep Ağa, Sabık Belediye reisi Kasabalı Mehmet Ağa'dır<sup>91</sup>. Kaş Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nde daha sonraları İkinci reis olarak Müftü Mehmet Emin Efendi, üye olarak Kâtip Abdi Ağazâde Süleyman, Sandık Emni

<sup>86</sup>Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A: III-3, D: 14, F: 80-7

<sup>87</sup>Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.

<sup>88</sup> Erten, a.g.e., s. 81

<sup>89</sup>Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.

<sup>90</sup> Erten, a.g.e., s. 81.

<sup>91</sup>Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.

Hüseyin Çavuşzâde Ali, Şükrü Efendizâde Mehmet Ali, Mehmet Ağazâde Süleyman Ağa, Hacı Mehmet Ağazâde Mehmet Vehbi, Patronazâde Recep Ağa görev yapmışlardır. Demre'de Reis Mehmet Ağazâde Süleyman Ağa, aza Gümrükçüzâde Niyazi, Müderris Ahmet, Kolcu zâde Hacı Osman Ağa, kâtip ve aza Yusuf Ağazâde Ali Bey Kalkan'da; Reis Koca Mustafazâde Mustafa, Aza Mehmet Alizâde Hüseyin Ağa, Hacı Berat Hüseyin Ağa, Karagülzâde Ali, Hüseyin Kaptanzâde Musa, Gökçe Mehmet Hoca, Ethem Efendizâde Mithat oluşturmuşlardır. Kaş ve Demre MHC'leri Antalya'nın işgalinin hemen ardından bölge ileri gelenleri tarafından kurulmuştur. İlçede cemiyetin 1919 yılı topladığı gelir 9.844 kuruştur<sup>92</sup>.

Cemiyet, Teke Heyet-i Milliyesi'nin telgrafı üzerine 12 Ekim 1919 tarihinde ilçede İstiklal Harbi'ne asker kazandırmak için çalışmalar yapmıştır. Bu bağlamda şehirde toplanan askerler Nazilli'ye yönlendirilmişlerdir. Ayrıca Nazilli Heyeti Milliyesine bir yazı yazılarak cephede canları pahasına savaşan kahraman askerler için yaklaşık 3000 liranın toplandığı, toplanan meblağın 500 lirasının Elmalı Ziraat Bankası vasıtasıyla Nazilli Heyeti Milliyesine gönderildiği bildirilmiştir. Cemiyet İstiklal Harbi süresince 444.137 kuruş para toplayarak özellikle Batı Cephesine yardımda bulunmuştur<sup>93</sup>.

*Korkuteli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti:* Korkuteli MHC 15 Mart 1920 tarihinde kurulmuştur. Cemiyet Müftü Hasan Hilmi Efendi başkanlığında kurmuştur. Cemiyetin üyeleri, Hacı Bekir Efendizâde Ahmet Efendi, Tüccarlardan Hacı Hasan Efendi, Doktor Raif Bey, Reji Memuru Kazım Bey, Tapu memuru Ali Rıza Efendi, Muhasebe-i Hususiye Memuru Emin Efendi, Dava Vekili Şükrü Efendi, Başmuallim Hasan Efendi'dir<sup>94</sup>. Korkuteli MHC merkezde teşkilatlandığı gibi nahiyelerinden Bozova ve Kızılcadağ'da da teşkilatlanmıştır. İstiklal Harbi'nin başlangıcında Korkuteli halkı mücadelenin önemini anlayıp kavrayamamıştır. Bundan dolayı bölgede büyük bir ümitsizliğe düşülmüştür. Kazada yaşayan bazı kötü niyetli kişiler de durumu kendi lehlerine kullanmışlardır. O dönemde ilçe mutasarrıfı İstiklal Harbi'nin sıcak bakan ve İbradılı olan Numan Bey'dir. Kazada yaşayan kimi kötü niyetli kişilerce Numan Bey'in Cemal Bey'le münasebeti olduğu gerekçesiyle görevinden azlini istemişlerdir. Neticede Cemal Bey adlı başka bir mutasarrıf kazaya atanmış ancak çok geçmeden bu mutasarrıf da görevden alınarak yerine Şevket Bey getirilmiştir<sup>95</sup>.

1 Ağustos 1920 tarihinde Korkuteli MHC Heyeti, eşraf ve halkı merkeze toplayarak İstiklal Harbi hakkında halka hakikati anlatmış ve yanlış bilgilendirmelere

<sup>92</sup> Erten, a.g.e., s. 84.

<sup>93</sup> Erten, a.g.e., s. 85.

<sup>94</sup> Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.

<sup>95</sup> Erten, a.g.e., s. 87.



## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

karşı aldığı tedbirlerle<sup>96</sup> halkı sonradan bilinçlendirmiştir. Böylece halk İstiklal Harbi'ni sahiplenerek malen ve bedenen mücadeleye hizmet vermeye başlamıştır.

İstiklal Harbine yardım için bilinçlendirilen halktan cemiyet nakdi yardım toplamıştır. Toplanan yardımlardan bir kısmı olan 500 lira 3 Ekim 1920 tarihinde Manavgat ve Akseki kazalarında ortaya çıkan isyanlara karşı Kuvay-i Millîye'ye yardım için gönderilmiştir. Ayrıca cephedeki askerlerin ihtiyaçları için kazanın varlıklı kişilerinden toplanan 22.000 lira ile yüz deve, yüz on üç merkep, atmış kağrı, yüz on öküz, on camız, altı yüz keçi, iki yüz koyun, altı yüz okka yün, dokuz yüz okka kıl, dokuz yüz okka sadeyağ, bin üç yüz okka peynir ve yüz seksen bin kurusluk manifatura, dört bin kat çamaşır 16 Eylül 1921'de İstiklal Harbi'ne yardım için sevk edilmiştir. Korkuteli MHC, Elmalı ve Finike kazalarından Burdur yoluyla cepheye gidecek olan askerlere de yardımda bulunmuştur. Batı cephesine gidecek askerler için Korkuteli iâşe ve sevk için adeta bir transit vazifesi görmüştür<sup>97</sup>.

*Manavgat Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti:* Manavgat'ın ileri gelenleri tarafından kurulan cemiyet bölgede İstiklal Harbi adına halkı aydınlatmak ve İstiklal Harbine katkı sağlamak, yardım toplamak ve toplanan yardımları göndermekte önemli görevler almıştır. Manavgat MHC Manavgat Müftüsü Ali Rıza Efendi başkanlığında kurulmuştur. Cemiyetin azaları ise: Berberzâde Hasan Efendi, Hacı İsmailzâde İbrahim Efendi, Hüseyinzâde Ali Efendi, Hacıhasanzâde Mahmut Efendi, Halilağazâde Hacı Mustafa Efendi, Hacıalizâde Hacı Ahmet Efendi'lerden oluşmuştur<sup>98</sup>.

Manavgat MHC'nin faaliyetlerine bakıldığında bölgede meydana gelen eşkıya olaylarından dolayı görevini tam olarak yerine getiremediği anlaşılmaktadır. 1920 yılının eylül ayı ortalarında Akseki üzerinden gelen 60 kişilik bir eşkıya çetesi Manavgat'a gelmiş başlarında bulunan Sülek Aşiretinden Mehmet Ali isminde birisi ile hükümet konağı basılmış hükümetin ceza muhakemesi evrakları ile Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti'nin evrakları yakılmış, cezaevinde olan mahkumlar salınmış, cemiyetin 600 lirasına da el konulmuştur. Bu olay devam ederken iki gün sonra bir başka eşkıya çetesi daha Manavgat'ın Taşağıl Nahiyesi'ni basmıştır. Bu arada kazada olan olayları önlemek için Antalya'dan çok az miktarda asker gelmiş ancak asileri bastırmada yeterli olamamıştır. Sonradan gelen eşkıyalar öncekilerle birleşerek büyük bir gurup oluşturmuşlardır. Bu grupta Aksekili Mehmet Efe, Manavgat'ın Sürek aşiretinden Reis Mehmet Ali Efe ve Manavgat'tan Cebeci Efeler vardır. Bu çetelerin yapmış olduğu

<sup>96</sup> Ankara'da yayınlanan "Hakimiyet-i Milliye", "Anadolu'da Yenigün", Eskişehir'de yayınlanan "Yeni Dünya", Antalya'da yayınlanan "Anadolu" gazeteleri temin edilerek halka dağıtılmış, Heyet-i İrşadiye oluşturularak Milli Mücadele'nin önemi hakkında Bozova halkı Kratova Müftüsü Ahmet Hamdi Bey, Kızılcaadağ Nahiyesi halkı İzmirli Hacı Yusuf Efendi, Merkez ve Köylerde yaşayan halk da Alaşehirli Mustafa Efendi tarafından bilinçlendirilmeye çalışılmıştır. Halkın bilinçlenmesinde ilçe müftüsü Hasan Hilmi Efendi'nin de çok büyük katkısı olmuştur. Bkz. Erten, *a.g.e.*, s. 88.

<sup>97</sup> Erten, *a.g.e.*, s. 88.

<sup>98</sup> *Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.*

faaliyetlerin önüne geçmek için Demirci Mehmet Efe 500 kişilik büyük bir grupla bölgeye gelmiştir. Kazada eşkıyalarla işbirliği içinde olduğu saptanan telgraf memuru Yusuf Çavuş ve Hasan Efendi idama mahkum edilmişlerdir. Demirci Mehmet Efe ise kazanın zenginlerini önce hapse atmış sonra paralarını alıp serbest bırakmıştır. Otoriteyi bölgede sağlayan Demirci Mehmet Efe askerlerini köylere dağıtmıştır. Askerleri yaklaşık bir ay kadar köylerde barınmıştır.

#### SONUÇ

Mondros Mütarekesinin ardından Osmanlı Devleti'nin Anadolu toprakları haksız yere işgal edilmeye başlanmış, bu işgaller karşısında, öncelikle şehrin ileri gelenleri daha sonra halk bölgelerini işgalden kurtarmak ya da bölgeleri işgal edilmemişse bölgelerinin işgal edilmesini önlemek için teşkilatlanmıştır.

Bu teşkilatlanma başlangıçta bölgesel olmasına rağmen Sivas Kongresi ile ülke geneline yayılan milli bir harekete dönüşmüştür.

İstiklal Harbi döneminde işgallere karşı direniş hareketi olarak İtalyan İşgaline karşı Antalya'da da bir Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur. Bu cemiyet Antalya'nın ileri gelenleri tarafından teşkil edilerek öncelikle Antalya ahalsinin işgallere karşı bilinçli hale gelmesini sağlamaya yönelik faaliyetler içinde olmuştur.

İstiklal Harbi döneminde cemiyet bölgeden Milli mücadele için asker sevkıyatı yapma, cephede askerlerin ihtiyaçlarını karşılamak için aynı ve nakli yardım toplayıp bunları sevk ve idare etme, Anadolu'nun Akdeniz'e açılan kapısı durumundaki Antalya limanını ihtiyaç karşılama ve haber aktarma açısından kullanıp İstiklal harbini aynı zamanda dünyaya da duyurma faaliyetleri içerisinde olmuştur.

Kurulduğu bölgede bayındırlık faaliyetlerinde etkin rol oynamıştır. Bölgede yaşanan asayiş olaylarında huzur ve sükun için önemli vazife üstlenmiştir. İlçelerde de teşkilatlanıp İstiklal Harbi döneminde çok önemli görevlerde bulunmuştur.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

### KAYNAKÇA

- AKBIYIK, Yaşar, *Milli Mücadelede Güney Cephesi Maraş*, ATAM Yayını, Ankara, 1999.
- AKER, M. Şefik, *57. Tümen ve Aydın Milli Mücadelesi*, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı, Ankara, 2006.
- AKIN, Mehmet Çetin, *Anadolu'da İtalyan İşgal Kuvvetleri*, Kardelen Yayınları, Konya, 2007.
- ALÇİTEPE, Galip (Hazırlayan), *Mazlum Edison'un Gözü İle Antalya'nın Kara Günleri*, Çizgi Kitabevi, Konya, 2012.
- Ali Çetinkaya'nın Milli Mücadele Dönemi Hatıraları*, ATAM Yayını, Ankara, 1993.
- ATASE, ISH, K.1467, G.34, V.1.
- ATASE, ISH, K.1650, G.9, V.1
- ATASE, ISH. K. 1249, G. 6, V. 1
- ATASE, ISH. K.1638, G. 18, V.1-2.
- ATASE, ISH. K.1650, G. 14, V.4.
- ATASE, ISH. K.13, G. 1, B. 10-1.
- ATASE, ISH. K.13-5, G.1, B. 32-1
- AYOĞLU, Ferruh Niyazi, *Kurtuluşa, Cumhuriyete ve Sıtmaya Adanan Yürek: Dr. Ferruh Niyazi Ayoğlu'nun Anıları*, Zonguldak Tabip Odası Yayını, Zonguldak, 2008.
- BELEN, Fahri, *Askeri Siyasal ve Sosyal Yönleriyle Türk Kurtuluş Savaşı*, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 1973.
- BEYOĞLU, Süleyman, "20. Yüzyıl Başlarında Alanya'da Bazı Olaylar", *Alanya Tarih ve Kültür Semineri IX*. 2000, ALSAV Yayını, Alanya, 2004, s. 520-522.
- BOA, DH, KMS, D. 52/2.
- BOA, DH-ŞFR, 102-49.
- BOZKURT, Recep, *Ulusal Kurtuluş Savaşında Eğirdir*, Eğirdir Belediyesi, Eğirdir, 2007.
- Cumhurbaşkanlığı Arşivi; A: III-3D: 14, F: 80-6.*
- Cumhurbaşkanlığı Arşivi, A.III-3. D. 14, F. 80-7.*
- Cumhurbaşkanlığı Arşivi; A: III-3, D: 14, F: 44-1 .*
- ÇİMRİN, Hüseyin; *Bir Zamanlar Antalya* (Cilt I. Ve II.), ATSO Yayınları, Antalya, 2007.
- DİNÇ, Güven ve BAKIRCILAR Ayşe Nimet (Haz); *Geçmişten Günümüze Antalya Ticaret ve Sanayi Odası*, ATSO Yayını, Antalya, 2012.

- ERTEN, Süleyman Fikri, *Milli Mücadele'de Antalya*, ATSO Yayını, Antalya, 2007.
- GÖNÜLLÜ, Ali Rıza, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Alanya (1908-1938)*, ATAM. Yayını, Ankara, 2008.
- GÜÇLÜ, Muhammet, *XX. Yüzyılın İlk Yarısında Antalya*, ATSO Yayını, Antalya, 1997.
- İstiklal Harbi Gazetesi*, 15 Mayıs 1919.
- KINROSS, Lord, *Atatürk, Bir Milletten Yeniden Doğuşu*, (Çev. Necdet Sander), Altın Kitaplar, İstanbul, 2011.
- KOÇ Malike Bileydi, "Bileydi Ailesi ve Atatürk'ün Bileydi Çiftliğini Ziyareti." 20. *Yüzyılda Antalya Sempozyumu*, 22-24 Kasım 2007, Antalya, s. 816-823.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri, *Milli Mücadele'de Denizli, Burdur, Isparta Sancakları*, ATAM Yayınları, Ankara, 1999.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri, *Milli Mücadelede Manisa-Uşak-Afyonkarahisar-Konya Hattı*, ATAM Yayınları, Ankara, 2009.
- KURAT, Yuluğ Tekin, *Osmanlı İmparatorluğu'nun Paylaşılması*, Tunalı Matbaası, Ankara, 1986.
- KÜMBÜL, Bengi, "Antalya Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin Kuruluşu ve Faaliyetleri", 20. *Yüzyılda Antalya Sempozyumu*, 22-24 Kasım 2007, Antalya, s. 775-786.
- MUTLU, Cengiz, *Birinci Dünya Savaşında Amele Taburları*, IQ Yayınları, İstanbul, 2007.
- MÜDERRİSOĞLU, Alptekin, *Kurtuluş Savaşının Mali Kaynakları*, ATAM Yayını, Ankara, 1990.
- ORAN, Nebahat, "Antalya'da Milli Teşkilatlanma", *Türkler*, Yeni Türkiye Yayınları, C. 15. s. 830-834.
- SONYEL, Salahi R., *Kaygılı Yıllar, Gizli Belgelerle Kurtuluş Savaşı'nın Perde Arkası (1919-1923)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2012.
- ŞİMŞEK, Halil, "Milli Mücadele Döneminde Türk İtalyan İlişkileri ve Antalya", *Son Bin Yılda Antalya Sempozyumu*, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi. Uygulama Merkezi Yayını, Antalya, 2006, s. 227-244.
- TBMM Arşivi, Milletvekili Özlük Fonu*, s. 115-117.
- TBMM Celse Tutanakları*, 21 Eylül 1920, C. 4., 69. Birleşim s. 242-243.
- TBMM Zabıt Tutanakları*, 16. İctima, 15 Mayıs 1920
- TBMM. Zabıt Ceridesi* 25 Eylül 1920, (72. Birleşim), s. 332.
- Temel, Mehmet "Kuvay-i Milliye Döneminde Milas-Bodrum'da Eşkiyalık ve Çetecilik", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 27, Bahar, 2010, Konya

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

---

TOMRUK, Ahmet Esat (İngiliz Kemal), *Milli Mücadele Dönemi Hatıraları*, Haz. Zekeriya Türkmen, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara, 2000.

*Türk İstiklal Harbi IV. Cilt (Güney Cephesi)*, Ankara, 2009.

*Türk İstiklal Harbi, Deniz Cephesi ve Hava Harekatı, C. V.*, Ankara, 1964,

YILDIZ, İsmail, "Kurtuluş Savaşında Alanya", *20. Yüzyılda Antalya Sempozyumu*, 22-24 Kasım 2007, Antalya, s.129-166.

EK -1-

01000286.7

A	711-7
D	14
F	80-7

آناطولیہ وروم ایلیہ مدفنہ حقوقی انطالیہ لکیت مرکز پر مشتمل مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ ہند  
اعینہ جیہ دفتر در

تفصیلی

قورقود ایلیہ مدفنہ حقوقی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : مفتی شہ جی علی اقدری  
اعضا : جہاں نواز اقدری ، زاہد احمد اقدری  
اعضا : بخاری و جہاں جہاں اقدری  
اعضا : دوستور رائف اقدری  
اعضا : زری ماٹوری کاظم اقدری  
اعضا : خالیو ماٹوری علی رضا اقدری  
اعضا : محاسبہ خصوصیت ماٹوری امیہ اقدری  
اعضا : دعوی و لکیت شریک اقدری  
اعضا : باسیدالم حسہ اقدری

اطلاو قضا کی مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : مفتی جہاں جہاں اقدری  
اعضا : بدیع ریشہ سابقہ جہاں جہاں اقدری  
اعضا : آیدیل زاہد جہاں جہاں اقدری  
اعضا : بولک بائیں زاہد علی علیہ اقدری  
اعضا : علمادہ آمبولی زاہد جہاں جہاں اقدری

قبیلہ قضا کی مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : بخاری و دعوی کاظم اقدری  
اعضا : قاضی علی لطف اقدری  
اعضا : گلہ زاہد فتاویٰ اقدری  
اعضا : یونس اعلیٰ ٹوکتہ اقدری  
اعضا : بخاری و محمد تسالی اقدری [قبائلی مرتدی]  
اعضا : اورباہہ معاملات ماٹوری صفحہ اقدری

قاسمہ قضا کی مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : محمدیہ ادارہ اعضا مدفنہ قبیلہ علی بہادر زاہد محمدیہ  
اعضا : آحدلی فرخینہ جہاں جہاں زاہد یوسف آغا  
اعضا : صابر و لطف زاہد حبیب آغا  
اعضا : سعید بدیع ریشہ قبیلہ محمدیہ آغا

منہج قضا کی مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : مفتی علی رضا اقدری  
اعضا : بربر زاہد حسہ اقدری  
اعضا : جہاں سعید زاہد ابراہیم اقدری  
اعضا : حسہ زاہد علی اقدری  
اعضا : جہاں حسہ زاہد محمد اقدری  
اعضا : مفتی آغا زاہد جہاں جہاں اقدری  
اعضا : جہاں زاہد جہاں جہاں اقدری

آقاسی قضا کی مدفنہ حقوقی جمعیتی لکیت ادارہ کی :

ریشہ : محمدیہ ادارہ اعضا مدفنہ قبیلہ علی کاظم اقدری  
اعضا : بدیع ریشہ لکیت اقدری  
اعضا : دارو ماٹوری یا ریشہ زاہد توفیقہ اقدری  
اعضا : لکیت ماٹوری سابقہ اقدری زاہد حسہ  
اعضا : سعید اللواتر قبیلہ حسہ اقدری

محمدیہ ادارہ اعضا مدفنہ قبیلہ علی کاظم اقدری  
اعضا : لکیت ماٹوری سابقہ اقدری زاہد حسہ  
اعضا : سعید اللواتر قبیلہ حسہ اقدری

Antalya ve İlçeleri Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Kurucuları  
Kaynak: TC. Cumhurbaşkanlığı Arşivi:A:3, D:14, F:80/7.

## İSTİKLAL HARBİNDE ANTALYA VE HAVALİSİNDE KURULAN MÜDAFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

Ek -2-



İstiklal Harbine Önemli Katkısı olan Mekkare Alayları.  
Kaynak: Barış Eraşkın Özel Arşivi.

Ek-3-



Bölge Halkının Durumu.  
Kaynak: Barış Eraşkın Özel Arşivi.



## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

*AN ORIGINAL POLITICAL STRUCTURE IN THE MIDDLE AGE: POWERFUL AND  
INFLUENTIAL EACH COMMANDER HAS BECOME SULTAN*

Ahmet SAĞLAM\*

### Özet

Ortaçağ Türk-İslam devletleri hanedanlar tarafından yönetilirken Memlûk Türk Devleti'nde farklı bir siyasi yapı karşımıza çıkar. Haçlıların işgali sonrasında Moğolların istilâsına maruz kalan Türk-İslam coğrafyasında XIII. yüzyılda yaşanan siyasi ve askeri gelişmeler güçlü ve nüfuzlu emirlerin Memlûk Türk Devleti'nde sultan olmasını sağlamış ve bu sultanlar Mısır, Suriye ve Hicaz bölgesini üç asra yakın yönetmişlerdir. Zaman zaman irsiyet bağılılığıyla sultanlar tahta otursalar da devlete hükmetmeleri hanedan mensubu olmalarından ziyade güçleri, nüfuzları ve idaredeki ustalıklarıyla alakalıdır. Devletin kuruluşundan sükûtuna değin (648-923/1250-1517) değişmeyen bu teamüller döneme ve bölgeye mahsus bir saltanat yapısını doğurmuştur. Çalışmamızda Memlûk Türk Devleti'nin saltanat yapısının şekillenme süreci olan ilk yüzyılında yaşanan saltanat değişiklikleri bağlamında devletin saltanat yapısını ortaya koymaya çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Memlûkler, Saltanat, Güç, Nüfuz

### Abstract

Medieval Turkish-Islamic states were being governed by dynasties, we face a different political structure of the Mamluk Turkish State. The political and military developments in the XIII. century in the Turkish-Islamic geography exposed to invasion of Mongol after invasion of the Crusaders, ensured the powerful and influential commander to be sultan in the Mamluk Turkish State. And those sultans have almost ruled Egypt, Syria and Hijaz region for three centuries. Even if they ascended the throne with their hereditary from time to time, it was related with their mastery, power and influence in the management of the state rather than being member of the dynasty. These practices not changing from establishing of the state to the end of the state have formed a reign of structure peculiar to the period and region. We will reveal the state's reign structure in terms of changes of reign taking place in the first century of Mamluk State's reign structure formation.

**Key Words:** Mamluks, Reign, Power, Influence

\* (Yrd Doç. Dr.) Artvin-Çoruh Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü,  
ahmetsaglam352@gmail.com



## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

### Giriş

Devletlerin bir canlı gibi doğduklarını, geliştiklerini ve zamanı geldiğinde de yaşamlarının sona erdiğini ifade eden İbn Haldun, kavminin ve akrabalarının yardımıyla devlet kuran sultanların, devletin kuruluş aşaması sonrasında yakınlarının tahakkümünden kurtulmak için başka bir unsura yani kendi neslinden olmayan yardımcılarına ihtiyaç duyduğunu<sup>1</sup> belirtir. Ortaçağ İslam devletlerinin en önemli hususuna işaret eden İbn Haldun, bu sözleriyle sultanın devlete hâkim olması için kudret ve şevketini dayandıracığı asabiyet erbabına olan ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu çerçevede geçmiş dönemlere baktığımızda hilafetin saltanata dönüşmesiyle başlayan iktidar mücadelesinde I. Emevi halifesi Muaviye (661-680) asaletini ve gücünü aldığı Ümeyye kabilesinden başka siyasi otoritesinde en fazla dayandığı güç Kelb kabilesidir.<sup>2</sup> Halife Muaviye'nin özel muhafız birliği kurduğu Beni Kelb kabilesi hem iktidarını güçlendirmiş hem de bir hanedan oluşumunu sağlayan amillerden biri olmuştur.<sup>3</sup> Yine Emeviler sonrası zihniyet değişimi anlayışıyla<sup>4</sup> iktidarı ele geçiren Abbasiler, Emevilerin dışladığı toplumların da şüphesiz desteğini almışlardır. Ancak iktidara yürümelerinde pay sahibi olan unsurlardan birçoğunu dışlamışlar<sup>5</sup> özellikle İranlı bir aile olan Bermekilerin<sup>6</sup> zamanla devlette söz sahibi olmasına göz yummuşlardır. Hatta devlete hâkim olmak isteyen grupların çekişmesi Halife Harun Reşit'in oğulları Emin ile Memun arasındaki taht mücadelesinde ayyuka çıkmıştır. Bu çekişme bir yerde "Araplar mı İranlılar mı devlete egemen olacak?" mücadelesine dönüşmüştür.<sup>7</sup> İranlıların desteği ile iktidarda kalan Me'mun (812-833) sonrasında Mu'tasım (833-842)'ın en büyük destekçileri bu kez Türkler olmuştur.<sup>8</sup>

Müslümanların İran'ı fethetmesiyle birlikte Türkler, İslam ordularında asker olarak istihdam edilir. Üstün askerî özellikleri ve kahramanlıklarıyla Türkler<sup>9</sup> kısa sürede

<sup>1</sup> İbn Haldun, *Mukaddime*, I-III, (Ter. Zakir Kadiri Ugan) MEB Yay. İstanbul 1991, c. I, s. 460.

<sup>2</sup> Halife Muaviye (661-680) Ümeyye ailesinden sonra özel olarak desteğini aldığı Kelb kabilesi sayesinde siyasi nüfuzunu artırmıştır. Hilafetin saltanata dönüştüğü istihlaf meselesi (halefini tayin etme) yani veliaht olarak gösterdiği oğlu Yezid, Kelb kabilesinden evlendiği hanımından doğmuştur. Nadir Özkuyumcu, "Kelb", *DİA*, c. XXV, Ankara 2002, s. 203-204.

<sup>3</sup> Muaviye'nin Kelb kabilesine mensup hanımı Meysun'dur. İrfan Aycan, "Saltanata Giden Yolda Muaviye b. Ebî Süfyan", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Cilt:4; S:2, Nisan 1990, s. 136.

<sup>4</sup> Emeviler asabiyet mantığı ile hareket etmişler Emevî ve Kelb kabilesi dışında kalan Araplar dâhil tüm unsurlara mesafeli davranmışlardır. Özellikle yeni Müslüman olan İranlı ve Orta Asya menşeli toplumlar Abbasilerin iktidar olmasında haklı bir paya sahiptirler.

<sup>5</sup> Abbasilerin iktidar olmasında önemli katkıları olan Abdullah b. Ali ve Ebu Müslim Horasânî Halife Mansur (754-775) tarafından tertip edilen siyasi entrikalarla öldürülmüşlerdir. Hakkı Dursun Yıldız, "İlk Dönem Abbasi Halifeleri", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. III, s. 64-69. Bu durum İbn Haldun'un yukarıda ifade ettiği yakınlarının tahakkümünden kurtulmayı amaçlayan çabaya ideal bir örnektir.

<sup>6</sup> Bermekiler hakkında bkz. Hakkı Dursun Yıldız, "Bermekiler", *DİA*, c. V, İstanbul 1992, s. 517-520.

<sup>7</sup> Hakkı Dursun Yıldız, "Türklerin Müslüman Olmaları", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 20.

<sup>8</sup> Ebülfez Elçibey, *Tolunoğulları (868-905)*, (Haz. Fazıl Gezenferoğlu), İstanbul 1997, s. 42-43; Hakkı Dursun Yıldız, *İslamiyet ve Türkler*, İstanbul 2000, s. 109.

<sup>9</sup> Türklerin üstün askeri kabiliyet ve ahlaki özellikleri için dönemin çağdaşı Cahiz müşahedelerini anlatır. Bu konuda bkz. Ramazan Şeşen, *El-Cahiz ve Türklerin Faziletleri*, İstanbul 2002.

halifelerin gözde birliklerinde yer alırlar. Abbasi halifesi Mu'tasım'ın hilafet dönemi (833-842) Türklerin memlûk adı altında askeri hizmetlerde yoğun olarak istihdam edildiği bir devirdir.<sup>10</sup> Ordu içinde diğer gruplardan tecrit edilerek Türklerden müteşekkil birliklerin oluşumu zamanla Türk asıllı komutanların üst düzey askeri mevkilere yükselmesini sağlamış, bu durum Türk memlûklerinin<sup>11</sup> nüfuzlarını artırmış ve giderek güçlenmişlerdir. Daha sonra da "Sâmerrâ Devri" olarak adlandırılan "Abbasî Devleti'nde Türkler'in iktidar devresi"<sup>12</sup> başkent ve eyaletlerde Türk asıllı memlûklerin idarî, askerî makamlarda söz sahibi oldukları bir dönem olmuştur.<sup>13</sup> Merkezi otoritenin zayıflamasına paralel eyalet valilerinin memlûk edinmesi zamanla başkentten otoritesini sarsmaya dolayısıyla da başkentten uzak bölgelerdeki valilerin bağımsız hareket etmelerine yol açar. Nitekim Mısır'da Tolunoğulları (868-905) devletini kuran Tolunoğlu Ahmed (868-884)<sup>14</sup> ile İhşîdiler (935-969) devletinin kurucusu Muhammed b. Togaç (935-946)<sup>15</sup> Abbasiler döneminde ilk uygulamalarını gördüğümüz memlûk kökenli askerler iken devlet kuran emirler olmuşlardır.<sup>16</sup> Özellikle Tolunoğulları dönemi (868-905) Nil'den Fırat'a Mısır ve Suriye<sup>17</sup> tarihinin geleceğini etkileyen, bölgenin kaderinde önemli izler taşıyan bir devlet olarak hatırlanır. Gerçekten de İhşîdiler, Fatımiler, Eyyûbiler ve Memlûkler dönemlerinde Suriye coğrafyası Mısır'a bağlı bir merkez olarak varlığını idame ettirmiş, *Bereketli Hilal*'in parçası olmuştur. Mısır, Türklerin kurduğu bu devletler sayesinde Firavunlar döneminden beri ilk kez yerinden yönetilmiş, Mısır'ın bolluk ve bereketi Mısırlıların istifadesine

<sup>10</sup> İbn Haldun, *a.g.e.*, c. I, s. 395; Elçibey, *a.g.e.*, s. 40; Yıldız, "Türklerin Müslüman Olmaları", s. 17-27; a. mlf., *İslamiyet ve Türkler*, s. 107-108.

<sup>11</sup> Memlûkler ile ilgili malumat verileceğinden kısaca şunu aktaralım ki, bu askerler halifelerin özel birliklerinde istihdam edilen askerlerdir. Bu konuyla ilgili bkz. Mehmet Nadir Özdemir, "Abbasi Halifesi Mu'tasım'ın Ordusunda Bulunan Türklerin "Köle" Olup Olmadığı Meselesi", Selçuk Üniversitesi, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı:18, (2005), s. 211-230.

<sup>12</sup> Türkler için inşa edildiğine inanılan bu şehir aynı zamanda Mutasım döneminde Abbasiler devletinin başkenti olmuştur. Halife Mutasım Türkler sayesinde hilafet makamını güçlendirirken aynı zamanda Türklerin devlet içinde nüfuzlarının artmasını sağlamıştır. Elçibey, *a.g.e.*, s. 42-43; Yıldız, *İslamiyet ve Türkler*, s. 109.

<sup>13</sup> Koprman, "Mısır Memlûkleri", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 434; Süleyman Kızıltoprak, "Memlûk Sistemi", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 322-323.

<sup>14</sup> Kazım Yaşar Koprman, "Tolunoğulları", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 55-81; Nadir Özkuyumcu, "Tolunoğulları", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 16.

<sup>15</sup> Kazım Yaşar Koprman, "İhşîdiler", *DGBİT*, c. VI, s. 194-206; Nadir Özkuyumcu, "İhşîdiler", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 42.

<sup>16</sup> Detaylı bilgi için bkz. Yıldız, *İslamiyet ve Türkler*, s. 69-203; Koprman, "Mısır Memlûkleri", s. 435; Kızıltoprak, *a.g.m.*, s. 322.

<sup>17</sup> Memlûk kaynaklarında geçen *Bilâdü's-Şam* ile kastedilen Suriye coğrafyasıdır ki, günümüzde birbirinden bağımsız devletlerin (Filistin-İsrail-Ürdün-Lübnan-Suriye) kurulduğu bu coğrafya Kalkaşendî'nin ifadesiyle, Filistin, Ürdün, Dımaşk, Humus ve Kinnesrin adlı beş bölgeden oluşmaktadır. Kalkaşendî, Ebü'l-Abbas Şihabüddin Ahmed b. Ali Kalkaşendî (ö. 821/1418), *es-Subhu'l-A'şâ fi Sinâati'l-İnşâ*, I-XIV, (Thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin), Beyrut 1987, c. IV, s. 88-90. Günümüz Suriye, İsrail, Filistin, Ürdün ve Lübnan toprakları tarihteki Suriye coğrafyasının karşılığıdır.

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

sunulmuştur.<sup>18</sup> Tolunoğullarından Memlûk Tür Devleti'ne değin Mısır'da yoğun olarak memlûk istihdamı sürdürülmüştür.<sup>19</sup> Devlet yöneticileri desteğini her zaman arkalarında hissedecekleri kendilerine sadakatle bağlı bir kitlenin varlığını tesis ettikleri gibi kendileriyle beraber devlete egemen olacak bir kitlenin varlığını da sağlamışlardır.

Ortaçağın en büyük siyasi ve askeri gelişmesi olan Moğol istilâları Abbasiler başta olmak üzere hanedanlar tarafından yönetilen birçok Ortaçağ Türk-İslam devletinin sonunu getirmiştir. Yine bu istilâlar neticesinde memlûk sistemi içinden yetişen askerler kendi irade ve idarelerinde bağımsız bir devlet kurmuşlar ve Türk-İslam dünyasında oluşan siyasi boşluğu doldurmuşlardır. Memlûk kökenli askerler Moğolların Deşt-i Kıpçak<sup>20</sup> bölgesine yaptıkları istilalar<sup>21</sup> neticesinde esir pazarlarında bolca bulunan çoğu çocuk yaştaki Kıpçaklar esir tacirleri tarafından Mısır'a getirilmişlerdir.<sup>22</sup> Dolayısıyla Moğolların topraklarını işgal ettiği Kıpçak Türkleri ilk dönem memlûkler içinde yoğun olarak bulunmuşlardır. Ancak esaretten başka kıtlık, açlık, kuraklık ve hastalık gibi doğal afet durumları, ailelerin zorunlu<sup>23</sup> ya da çocuklarını satmalarının adet olduğu durumlar memlûk sisteminin önemli insan kaynaklarıdır.<sup>24</sup> Bunların dışında özellikle Sultan Nâsır Muhammed döneminde

<sup>18</sup> Özkuyumcu, "Tolunoğulları", s. 34.

<sup>19</sup> Altan Çetin, , *Memlûk Devletinde Askeri Teşkilat*, Eren Yayıncılık, İstanbul 2007, s. 48-52.

<sup>20</sup> Kuman-Kıpçak ülkesi beş kısma ayrılır ki, Orta Asya, Yayık-Volga, Don-Donetz, Aşağı Dinyeper ve Tuna'dır. XIII. Yüzyıl Moğol istilası ile parçalanmalar, zorlaşan hayat şartları, hastalıklar ve kıtlıklar ile mücadeleler; bölge insanını, yöreye özgü bir gelenek olan sıhhatli gürbüz çocukların para karşılığı satımını zorunlu kılmıştır. Ömerî, Ebü'l-Abbas Şehabeddin Ahmed b. Yahyâ İbn Fazlullah el-Ömerî (ö. 749/1349), *Mesâlikü'l-Ebsâr fi Memâlikü'l-Emsâr*, I-XXVII, (Thk. Kamil Selman el-Cebûrî), Beyrut 2010, c. III, s. 150. Kıpçak çölü veya Kıpçak bozkırı anlamına gelen Deşt-i Kıpçak, Kafkas Dağları'nın kuzeyinde, *Dinyester ile İrtis* ırmakları arasındaki bölgenin tarihsel adıdır. Ferit Develioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara 2006, s. 180. İslam kaynaklarında Doğu Avrupa- Batı Sibirya bozkır bölgeleri yani Kuman-Kıpçak sahası *Deşt-i Kıpçak* (Kıpçak Bozkırı) olarak zikredilmiştir. İbrahim Kafesoğlu, *Türk Milli Kültürü, Ötügen Neşriyat*, İstanbul 2006, s. 188-193.

<sup>21</sup> İbnü'l-Esir, *El Kâmil Fi't-Tarih Tercümesi*, Bahar Yayınları, İstanbul 1985, c. XII, s. 312-315.

<sup>22</sup> Nüveyri, Ebu'l-Abbas Şihabüddin Ahmed b. Abdülvehhâb b. Muhammed el-Bekrî et-Teymî el-Kureşî en-Nüveyrî (ö. 733/1333), *Nihâyetü'l-Ereb fi Fünûni'l-Edeb*, (Thk. Dr. Necip Mustafa Fevvaz, Dr. Hikmet Keşli Fevvaz), Beyrut 2004, c. XXIX, s. 268-269.

<sup>23</sup> Çalışma dönemimizin çağdaşı olan Ömerî, eserinde Havarizm ve Kıpçak bölgesini anlatırken söz konusu bölgede yaygın olan çocuk alım-satımları hakkında detaylı bilgi verir. Ravilerin isimlerini vererek naklettiği bilgilerde, söz konusu Kıpçak ülkesinde yöneticilerin tebaasından birine kızdığına malını gasbedip çocuklarını alıp sattığını, yine hırsızlığın meşru olup çalınan çocukların satıldığını ayrıca vergisini ödeyemeyen ailelerin çocuklarını satarak vergilerini ödeme yoluna gittiklerinden bahseder. Ömerî, 738 Recep ayında (Şubat 1338) Kıpçak Bozkırında dolaşıp Akça Kirman (Akkirman) ve Bulgar ülkesine geçen tacir eş-Şerif Şemseddin Muhammed el-Huseyni el-Kerbelâi'nin kendisine anlattığı bilgiyi paylaşarak, seyahati sırasında maiyetinde getirdiği memlûkleri ve cariyeleri ihtiyaçlarından dolayı satan anne ve babalarından satın aldığını naklediyor. Ömerî, *a.g.e.*, c. III, s. 149-150.

<sup>24</sup> Kalkaşendî, Maişet darlığından dolayı evlatlarını sattıklarından söz ederek gayri müslim olan özellikle Türk cinsinin cesareti, şecaati, vefakârlığının yanında çehresi güzel ve zarif insanlar olduklarından bahseder. Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. IV, s. 458.

olduğu gibi aileler çocuklarını fahiş ücretler karşılığında ileride onların yaşayacağı şaşalı günlerin hayali ve kendilerinin de fakirlikten kurtulacakları ümidiyle gönüllü olarak çocuklarını satmışlardır.<sup>25</sup> Nadir de olsa tamamen hür olan kimseler de memlûk sınıfına katılmıştır.<sup>26</sup>

Memlûkler anayurtlarından memlûk tacirleri aracılığıyla getirildikleri Kahire'de kadınların huzurunda resmi işlemleri tamamlanarak<sup>27</sup> Kalatü'l-Cebel'de<sup>28</sup> bulunan tıbaklara<sup>29</sup> kendi cinslerinin yanına yerleştirilirler. Büluğ yaşına kadar temel İslami ilimlerin tedris edildiği sonrasında da askerlik sanatının talim edildiği okullar olan tıbaklar memlûk kimliğinin ve grup dayanışmasının kazandırıldığı önemli bir

<sup>25</sup> Makrizi bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanır; "Memlûk sultanı için, kişi başına 100 bin dirhem (5 000 dinar) ödeyen tacire bir baba karşı koyamaz, oğlunu satardı". Makrizi, Ebü'l-Abbas Takıyyüddin Ahmed b. Ali b. Abdülkadir Makrizi (ö. 845/1442), *Kitabü'l-Mevâiz ve'l-İtibâr fi Zikri'l-Hitat ve'l-Âsâr*, I-II, Beyrut t. y. Dâru Sâdır, c. II, s. 214.

<sup>26</sup> Örneğin Nâsır Muhammed için Özbek Han'dan gelen gelin alayında görevli Kavsun, hür bir insan iken resmi işlemler sonrası tacirlikten Nâsır Muhammed'in memlûkleri arasına katılmıştır. Hür bir insan olan Kavsun Nâsır Muhammed'in dikkatini çekmiş ve sekiz bin dirhem ödeyerek memlûkleri arasına girmiştir. Yine tıbak'a göndermeden emirlik tevcih ettiği Kavsun sultanın damadı olarak gözde emirlerinden olmuştur. Makrizi, *Hitat*, c. II, s. 307-308. Kavsun (ö. 742/1341)'un hayatı hakkında bkz. Safedî, Salahaddin Halil bin İzzeddin Aybek es-Safedî (ö. 762/1363), *A'yânü'l-Asr ve A'vânü'n-Nasr*, I-VI, (Thk. Ali Ebû Zeyd, Mahmûd Salim Muhammed, Nebil Ebû Amse, Muhammed Mev'îd), Dimaşk 1998/1418, c. IV, s. 136-140; İbn Tağriberdi, Ebü'l-Mehasin Cemalüddin Yusuf İbn Tağriberdi (ö. 874/1470), *el-Menhelü's-Sâfi ve'l-Müstevfi ba'de'l-Vâfi*, I-XIII, (Thk. M. Muhammed Emin, Said Abdülfettah Âşûr), Kahire 1984/1405, c. IX, s. 107-110; J. Van Steenberg, "The Amir Qawsun: Statesman or Courtier? (720-741 AH/1320-1341 AD)" *In Egypt and Syria in the Fatimid, Ayyubid and Mamluk Eras*, III, ED. U. Vermeulen and J. Van Steenberg, 2001, s. 449-466.

<sup>27</sup> Kadınların onayı ve tanıklıklarıyla gerçekleştirilen bu işlemler tamamen belgelendirmeye dayalıdır. Savaşlarda esir düşmedikleri müddetçe hür insanlar asla bu sisteme dâhil olmazlar. Zoraki elde tutulanlar hürriyetlerini ispatladıkları takdirde serbest kaldıkları gibi gâsıplar cezalandırılırlar. Makrizi, *Hitat*, c. I, s. 374; c. II, s. 92, 213-214.

<sup>28</sup> Kal'atü'l-Cebel, sadece sultanın ve ailesinin yaşadığı bir saray ve sultanın dairelerinin bulunduğu bir yer değil aynı zamanda memlûklerin yetiştirildiği kışlalar, tablhâne, taşthâne, üst düzey ümeranın köşkleri, çarşılar, meydanlar, camiler, hamamlar ve medreseleri de içine alan büyük bir külliye, saray-kale konumunda bir yerdir. Selahaddin Eyyûbi (567-589/1171-1193) tarafından inşasına başlanan ve oğlu Seyfeddin Melik Adil (596-615/1200-1218) döneminde tamamlanan saray-kale Kahire'deki Mukattam dağının bir tepesinin üzerindedir. Eyyûbiler ve Memlûkler döneminde sultanların ikamet yeri olan Kal'atü'l-Cebel için bkz. Ömerî, *a.g.e.*, c. III, s. 330-334; Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. III, s. 372-379; Halil b. Şahin ez-Zahiri (ö. 873/1468), *Zübdetü Keşfi'l-Memâlik fi Beyanü't-Turuk ve'l-Mesâlik*, (Thk. Halil Mansur), Beyrut 1997/1417, s. 23-24; Makrizi, *Hitat*, c. II, s. 201-206; Fuad Seyyid Eymen, "Kahire", *DİA*, c. XXIV, Ankara 2001, s. 174; Ahmet Ali Bayhan, "Kahire Kalesi", *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Sayı:10, Erzurum 2003, s. 7-41.

<sup>29</sup> Tıbâklar (=Atbâk, tekili:tabaka) Sultan Baybars tarafından Kal'atü'l-Cebel'de inşa edilen memlûklerin küttâbiye ve fûrûsiyye eğitimi aldıkları okullar olup daha sonra Muhammed b. Kalavun tarafından genişletilmiştir. Makrizi, *Hitat*, c. II, s. 92, 213-21; David Ayalon, "Memlûk Devletinde Kölelik Sistemi", (Çev. Samira Kortantamer), *Tarih İncelemeleri Dergisi*, IV (1989), s. 223; Cengiz Kallek, "Tabaka", *DİA*, c. XXXIX, Ankara 2010, s. 288.

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

merkezdir.<sup>30</sup> Burada hiyerarşik idari bir yapıda görev yapan hadımlar<sup>31</sup> gözetiminde çok sıkı eğitimden geçirilirler. Başarılı bir şekilde eğitimlerini tamamladıktan sonra azat edilerek rütbesiz bir asker hüviyetinde memlûkü oldukları emirin ya da sultanın hizmetine girerler.<sup>32</sup> Memlûklerin Kahire'ye intikali her yıl düzenli olarak bu işle görevli tacirler aracılığı ile sağlanır. Her sultan ve her emir her zaman taze kanlarla memlûk oligarşisini kuvvetli tutmaya çalışmıştır. Aslında tahta yeni oturan sultanın iktidardaki gücü ve nüfuzu kendi memlûklerinin askeri ve siyasi kadrolarda istihdam edilmesiyle sağlanan bir güç ile alakalıdır. Sultanın gücü siyasi kişiliği kadar memlûk oligarşisinin devlete hâkimiyeti ile alakalıdır.

Devletin saltanat yapısına geçmeden önce şunu hatırlatalım ki, memlûk sözcüğü Abbasilerin ilk dönemlerinden Mısır'da kendi irade ve idarelerinde devlet kurdukları Memlûk Türk Devleti'ne değin siyasi ve hukuki anlamda yeni anlamlar kazanmıştır. Sözcüğünün kaynağı olarak İslam hukukuna baktığımızda gündelik işlerde çalışan köleler ve hizmetçiler için kullanılan ve "teslimiyet ve itaat" anlamına gelen *abd*<sup>33</sup> sözcüğü köle anlamında en yaygın kullanılan bir sözcüktür. Dönemin cari hukuku olan İslam hukukunda kölelikle ilgili hükümlerin memlûkler için geçerli olmaması yani İslam hukukunun hürler hakkındaki hukukunun memlûkler için uygulanmış olması da hukuken göstermektedir ki bu askerler köle muamelesi görmemiş hatta çalışma konumuz olan Memlûk Devleti döneminde toplumun elit bir sınıfı olarak hayatlarını idame ettirmişlerdir. Memlûk kökenli askerler ortaçağ İslam devletlerinde sultanın ve emirlerin hizmetinde askerler iken Memlûk Türk Devleti'nde devletin sahibi olan seçkin bir sınıf olmuşlardır.

<sup>30</sup> Müslüman yapılp sünnet edilen ve büluğ yaşına kadar dini eğitim alan bir memlûk tıbak'a yerleştirilmeden önce Türkçe bir isim alır. Tıbâk'ta acemi olarak geldiğinde "ini" ismiyle sorumlu olduğu bir "ağa"nın kontrolünde hareket eder. Aynı efendinin memlûkleri "hûşdâşiye" adıyla zikredilir ki (günümüzde aynı yıllarda askeri okullara ve polis kolejlerine girenlerin yanı sıra aynı yıllarda askerlik yapanların *tertip-devre* kelimelerini kullanmaları gibi) ilerde görev aldıklarında birbirlerini kollayan bu insanlar arasında grup dayanışması söz konusudur. Bir aile ortamı için gerekli kavramların ihdas edilip birbirlerine kaynaşmaları için yarışların düzenlendiği, asabiyet bağlarının aşılandığı tıbaklarda *fürusiyye* yani bir süvari için gerekli askeri eğitimler verilir. Bu eğitimler ferdi olmalarının yanı sıra kabak, çevgân (top oyunu), atıcılık gibi toplu yarışlar tertip edilir. Ayrıca azat oluncaya kadar evlenmelerine izin verilmez. Çetin, *a.g.e.*, s. 81-92.

<sup>31</sup> Tavâşî adındaki hadım edilmiş eğitimcilerdir. Ayalon, "Kölelik Sistemi", s. 227-228; Çetin, *a.g.e.*, s. 81-82.

<sup>32</sup> Makrizi bu konuyla ilgili şu bilgileri verir; "Devletin ilk döneminde memlûkler, anavatanlarından Mısır-Kahire'ye küçük çocukken getirilirlerdi. Genç memlûk kendi cinsinden yani ırkımdan olanlara tahsis edilmiş bir tabaka'ya yerleştirilirdi, çocuk yaştaki memlûk bir hadıma teslim edilerek Kur'an-ı Kerim'den gerekli olan bilgileri öğrenmeye başlardı. Her grup öğrenci için Kur'an-ı, yazmayı, şeriatın temellerini ve duaları öğretmek amacıyla her gün gelen din hocası veya fakih vardı. Fakih yeni yetme memlûklere İslam dininin temel bilimlerini tekrar ederek öğretirdi. Memlûk yetişkin çağına gelince silah kullanma sanatını, yay ve mızrak kullanmasını öğrenmiş olurdu". Makrizi, *Hitat*, c. II, s. 213-214; a.mlf., *Kitâbü's-Sülûk li-Ma'rifeti Düveli'l-Mülûk*, I-IV, (Thk. Muhammed Mustafa Ziyade-Said Abdülfettah Aşûr), Kahire 1934, 1958, c. II, s. 524-525; İbn Tağriberdi, Ebü'l-Mehasin Cemalüddin Yusuf İbn Tağriberdi (ö. 874/1470), *en-Nücümü'z-Zâhire fi Mülûki Mısır ve'l-Kahire*, I-XVI, (Thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut 1992/1413, c. IX, s. 127-128.

<sup>33</sup> Muhammed Hamidullah, "Abd", *DİA*, c. I, İstanbul 1988, s. 57.

## 1. Memlûk Türk Devleti'nde Saltanat Yapısı

Bahrî Memlûkler<sup>34</sup> olarak isimlendirilen Kıpçak Türkleri idaresindeki Memlûk Türk Devleti (ed-Devletü't-Türkiye<sup>35</sup>)'nin ilk devri devletin saltanat yapısının da şekillendiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde memlûk asıllı emirler saltanat makamını ya gasp ederek ele geçirmişler ya da saltanat veraset yoluyla el değiştirmiştir. Tahta oturan memlûk kökenli emirler uzak diyarlardan gelmiş türlü sebeplerle yerlerinden yurtlarından kopmuş ve sıkıntılı bir çocukluk evresi geçirmiş insanlardır. Bu insanlar yönetici sınıfının sahip olduğu nimetlerden tatma hırsıyla daha tıbaklarda yani okullarda iken mücadeleye girişirler. Bu mücadele önce kendini iyi bir asker olarak ispatlama çabasıdır. Cesaretli ve dirayetli her memlûk hiyerarşi basamaklarını hızla tırmanarak zamanla da siyaset aklını kullanarak devletin başına geçme fırsatını yakalar. Bu durum aslında çok ince bir çizgide kılı kırk yararcasına devam eden çetrefilli yollardan geçerek elde edilen bir başarı öyküsüdür. İktidar yolunun bir diğer

<sup>34</sup> Memlûkler olarak günümüzde isimlendirilen devletin kurucuları yani memlûk kökenli askerler Eyyûbi sultanı Salih Necmeddin Eyyûb (1240-1249) tarafından özel olarak Nil nehrinin ortasında bulunan Ravza isimli adaya yerleştirilmişler ve burada eğitim almışlardır. Ravza adasının içinde bulunduğu Nil nehrine Araplar arasında Nil Denizi (Bahru'n-Nil) denilmesinden hareketle el-Memâlikü'l-Bahriyye yani Bahrî Memlûkler diye isimlendirilmişlerdir. Makrizi, Mısır tarihi üzerine yaptığı tasnifinde Eyyûbiler dönemi, Bahriyye dönemi ve Bahrîlerin evlatlarının memlûklerinin dönemi şeklinde son dönemi üç kısımda ele alır. Makrizi tarafından yapılan bu tasnif için bakınız. Makrizi, *Httat*, c. II, s. 232. Bir sonraki dipnotta ele alacağımız üzere devlet *Türkiye Devleti* olarak başta Makrizi'nin eserleri olmak üzere dönemin çağdaş ve muahhar kaynaklarında geçmektedir.

<sup>35</sup> Memlûkler Devleti tarihini anlatmaya başlayan dönemin müellifleri bu devletin adını eserlerinde *Devletü't-Türk* (=Türk Devleti) ya da *ed-Devletü't-Türkiyye* (=Türkiye Devleti) diye tanımlarlar. Baybars el-Mansûrî (ö. 725/1325), *Zübdetü'l-Fikre fî Târîhi'l-Hicre* (Thk. D. S. Richards), Beyrut Das Arabische Buch Berlin, 1998/1419, s.1; İbn Devâdârî, Ebû Bekr b. Abdullah b. Aybek İbnü'd-Devadari (ö. 736/1336), *Kenzü'd-Dürrer ve Câmiü'l-Gurer* I-IX, (Thk. Ulrich Haarmann), Kahire 1971, c. VIII, s. 12; Nüveyri, Ebu'l-Abbas Şihabüddîn Ahmed b. Abdülvehhâb b. Muhammed el-Bekrî et-Teymî el-Kureşî en-Nüveyri (ö.733/1333), *Nihâyetü'l-Ereb fî Fünûni'l-Edeb*, I-XXXI (Thk. Dr. Necip Mustafa Fevvez, Dr. Hikmet Keşlî Fevvez), Beyrut 2004, c. XXIX, s. 267; İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ İmadüddin İsmail b. Şihabüddîn Ömer b. Kesîr b. Dav' b. Kesir (ö. 774/1373), *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, I-XXI, (Thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî), Cîze 1998/1419, c. XVII, s. 308; İbn Haldun, Ebu Zeyd Veliyyüddin Abdurrahman b. Muhammed İbn Haldun (ö. 808/1406), *Kitâbü'l-İber ve Dîvanü'l-Mübtedâ ve'l-Haber fî Eyyâmî'l-Arab ve'l-Berber ve men Âserehüm min zevî's-Sultânî'l-Ekber*, I-VIII, (Thk. Halil Şehhâde), Beyrut 1421/2001, c. V, s. 426; Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. IV, s. 6; Makrizi (ö.1442), Makrizi, Ebü'l-Abbas Takıyyüddin Ahmed b. Ali b. Abdülkadir Makrizi (ö. 845/1442), *Kitâbü'l-Mevâiz ve'l-İtibâr fî Zikri'l-Httat ve'l-Âsâr*, I-II, Beyrut t. y. Dâru Sâdır, c. II, s. 208, 211, 215, 218, 220; İbn İyas, Ebü'l-Berekat Zeynüddin Muhammed b. Ahmed İbn İyas (ö.930/1520), *Bedâiu'z-Zuhûr, fî Vekâi'ü'd-Dühûr*, I-V, (Thk.Muhammed Mustafa), Kahire 1395/1975, c. I, s. 288. Ayrıca dönemin çağdaş müellifleri eserlerine *ed-Devletü't-Türkiye* (=Türkiye Devleti) ismini vermişlerdir. Bu konuda bkz. Baybars el-Mansûrî (ö.725/1325), *et-Tuhfetü'l-Mülûkiyye fî'd-Devleti't-Türkiyye* (Thk. Abdülhamid Salih Hamdân), Kahire 1987; İbn Devâdârî, (ö. 736/1336), *ed-Dürretü'z-Zekiyye fî Ahbâri'd-Devleti't-Türkiyye*, (Thk. Ulrich Haarmann), Kahire 1971; İbn Habîb (ö.1377), *Dürretü'l-Eslâk fî Devleti'l-Etrâk*, Süleymaniye Ktp. Yeni Cami, Nr. :849; İbn Dokmak (ö.1407), *en-Nüfhatü'l-Miskiyye fî'd-Devleti't-Türkiyye: min Kitâbi'l-Cevheri's-Semin fî Siyeri'l-Hulefâ ve'l-Mülûk ve's-Selâtin (min sene 637 hatta sene 805 h.)*, (Thk. Ömer Abdüsselam Tedmuri), Beyrut 1999/1420. Ayrıca müellifi meçhul *Türkiye Devleti Tarihi* anlamını taşıyan bir eserin künyesi şöyledir. "Târîhu'd-Devleti't-Türkiyye (650-805/1252-1402)" [Cambridge, U.L. Ms. Qq. 147].

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

önemli ayağı talihin de kişinin yanında olmasıdır. İşte tüm bunlar bir araya geldiğinde genç memlûk anavatanından kilometrelerce uzakta Müslüman bir devletin başına geçme fırsatını yakalamıştır.

Memlûk Türk Devleti memlûk kökenli askerlerin yönettiği kendine özgü saltanat yapısı<sup>36</sup> ve merkezi bir devlet yapısı ile öne çıkmıştır. Memlûk kökenli emirlere saltanat yolunun açılması devlete hâkim bir hanedanın oluşmasını engellemiş böylece orijinal idari bir yapı doğmuştur. Bu oluşum bölgeye ve döneme mahsus gelişen siyasi ve askeri hadiselerin bir sonucudur. Halife el-Müstekfi Billah 709 yılının Şaban ayında (Ocak 1310) Nâsır Muhammed'in üçüncü kez tahta oturmak için harekete geçtiği haberini alınca tahtta bulunan Sultan Baybars el-Çaşnigîr lehine bir ahidnâme<sup>37</sup> yayınladı. Saltanatın seleften halefe veraset yoluyla intikal etmeyeceğini bu ahidnâmesinde<sup>38</sup> açıkça belirten halife kısaca Sultan Kalavun'un yerine oğlunun geçmesinin meşru bir dayanağı olmadığını ileri sürmektedir. Açıkçası bu ifadeler gelenek haline gelen devletin orijinal saltanat yapısını özetlemekte hem de halifenin devlet içindeki konumuna işaret etmektedir. Sultanı meşru olarak tayin eden dolayısıyla teorik açıdan devletin en üstünde yer alan halifenin saltanattaki konumuna değinerek de dönemin hilafet kurumuna açıklık getirmiş olalım.

İslam toplumunda kökü Hz. Peygamber (a.s.)'e kadar dayanan, yüzlerce yıl siyasi-dini bir kurum olarak Türk-İslam devletlerinin üstünde yer alan hilafet, son ikamet yeri Bağdat'ın İlhanlı hükümdarı Hülâgû tarafından 656/1258 yılında işgali sonrası hilafet kurumu hüviyetini kaybetmiştir. Ancak üç yıllık aradan sonra Memlûk Türk Devleti Sultanı Baybars, Abbasi hanedanına mensup el-Mustansır Billah Ebu'l-Kasım Ahmed'i<sup>39</sup> 1261'de gösterişli törenlerle Kahire'de karşılamış ve kendisi burada halife

<sup>36</sup> Memlûk Devleti'nin saltanat yapısı üzerine yapılan çalışmalar hakkında bkz. P. M. Holt, "Memlûk Sultanlığında Devlet Yapısı", (Ter. Samira Kontantamer), *Bulleten* LII/202, 1988, s. 227-246; Samira Kortantamer, "Memlûklerde Devlet Yönetimi ve Bürokrasi" *TİD* 1984, 27-45; Amalia Levanoni, "The Mamluk Conception of The Sultanate", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 26, No. 3 (Aug. , 1994), s. 373-394.

<sup>37</sup> Ahidnâmeler halifeler ve sultanlar adına kaleme alınan vesikalardır. Bu belge ile belge sahibine özel haklar verilir. Halife tarafından sultana verilen ahidnâme ile saltanatın meşruiyeti söz konusudur. Ayrıca Sultan halefini belirlediği bir ahidnâme yazdırır. Ömerî, *et-Ta'rif bi'l-Mustalahi's-Şerîf* (Thk. Semîr Mahmûd Derubi), Kerek 1992/1413, s. 112.

<sup>38</sup> Halife ahidnâmede şunları kaleme almıştır; "...Ben size Allah'ın kulu el-Melikü'l-Muzaffer Rukneddin'i Mısır ve Suriye ülkelerinin idaresi için dini, becerisi ve yetkinliğinden dolayı nâibim olarak seçtim. Tüm yetkilerimi ona devrettim. Müminler adına ondan razıyım. Sultanlıktan feragatini öğrendikten sonra onu (en-Nâsır Muhammed) azlettim. Bu benim kararımdır. Dört mezhep kadısı da böyle hükmetti. Biliniz ki, Allah size rahmet etsin, saltanat irsi değildir. Sultanlık seleften halefe, büyüklerden büyüklere veraset ile intikal etmez. Ben size el-Melikü'l-Muzaffer'i sultan olarak tayin ettim. Kim bana itaat ederse Allah'a itaat etmiş olur. Kim bana isyan ederse Allah'a isyan etmiş olur..." Makrizi, *Sülûk*, c. II, s. 65-66.

<sup>39</sup> Hayatı hakkında bkz. Süyûtî, Ebü'l-Fazl Celaleddin Abdurrahman b. Ebi Bekr b. Muhammed el-Hudeyrî es-Süyûtî (ö. 911/1505), *Târîhu'l-Hulefâ*, (Thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid), Kahire 1964, s. 345-346.

ilan edilmiştir.<sup>40</sup> Halife de Müslümanların başı sıfatıyla Baybars'ı sultan olarak atamış ve böylece memlûk kökenli askerlerin önderliğinde kurulan yeni siyasi oluşumun siyasi ve dini meşruiyeti tamamlanmıştır.<sup>41</sup> Teorik olarak sultanın üstünde yer alan ancak tahta oturan sultanın cülûs töreninde seremoninin en önemli parçası olmaktan öteye geçmeyen bir konuma sahip olduğu da bir gerçektir. Şöyle ki, halife Abbasilere özgü siyah cübbeyi sultana giydiriyor, verdiği ahidnâme ile de tüm yetkilerini sultana devrederek onu bütün işlerde vekili olarak atıyordu. Böylece yeni sultan da saltanatın meşru sultanı olarak tahta oturuyordu. Haçlılar ve Moğollarla yapılan mücadelelerde elde edilen başarılar da bu seremoniye meşruiyet kazandırmış ve sürdürülen bir teamül haline gelmiştir. Yine Memlûk toplumunda dini-adli meselelerin dört Sünni mezhep (Şafi-Maliki-Hanefi-Hanbeli) kadıları tarafından yürütülmesiyle halifelik dini konulara da karışmayan hiçbir işlevi olmayan bir kurum olarak varlığını idame ettirmiştir. Özel günlerde, merasimlerde, devlet adamlarının tertip ettiği meclislerde seremoninin bir parçası olmuştur. Devlet erkânının haftada bir kez bir araya geldiği mezâlim divanında dahi yer almayan<sup>42</sup> halife siyasete karışmayan, gözlerden uzak maaşlı bir memur gibi yaşamıştır.<sup>43</sup>

Halifenin iç siyasetteki bu etkisizliğine rağmen dış siyasette hilafet kurumu diğer Müslüman devletler üzerinde üstünlük sağlama amacıyla öne çıkarılmıştır. Kalavun, müslüman olduğunu bildiren İlhanlı hükümdarı Ahmed Teküdâr'a yine Nâsır Muhammed'in de Gazan'a halifeye itaat etmelerini istemeleri<sup>44</sup> hilafet kurumunun dış politikada nasıl kullanıldığını göstermesi açısından önemlidir. Mekke şerifi Ebu Nümeý hilafetin Kahire'de tesisinin hemen sonrasında Memlûk Türk Devleti'nin himayesine girerek tabiiyetini sunmuştur.<sup>45</sup> Yine Yemen sultanı Müeyyed Davud, her yıl hediye adı altında gönderdiği aslında tâbi devlet statüsünün gereği olan vergileri Kahire'ye göndermeyip hutbede kendi adını Nâsır Muhammed'in isminden önce okutunca Yemen sultanına sultan ve halife adına mektuplar yazılarak tehdit edilip itaat etmesi emredilmiştir.<sup>46</sup> Yine Hind sultanı Muhammed b. Tuğluk Memlûk

<sup>40</sup> Baybars el-Mansûrî, *Zübde*, s. 60-61; İbn Devâdarî, *a.g.e.*, c. VIII, s. 73, 94; Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 13-14, 47; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 449; Süleyman Özbek, "El-Melikü'z-Zahir Rüknu'd-Din Baybars Zamanı Dini Siyaseti", *TİD*, Sayı: IX, (1994), s. 289-307.

<sup>41</sup> P. M. Holt, *a.g.m.*, s. 227.

<sup>42</sup> Mezâlim dîvânında yer alan görevliler için bkz. Ömerî, *Mesâlik*, c. III, s. 292-293; Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. IV, s. 44; Makrizi, *Hıtat*, c. II, s. 209.

<sup>43</sup> Samira Kortantamer, *Bahri Memlûklar'da Üst Yönetim Mensupları ve Aralarındaki İlişkiler*, İzmir 1993, s. 70.

<sup>44</sup> Kalavun'un Teküdâr'a, Nâsır Muahammed'in de Gazan'a yazdığı mektuplar için bkz. Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. VII, s. 236-250.

<sup>45</sup> Amalia Levanoni, "The Mamluks in Egypt and Syria: the Turkish Mamluk sultanate (648-784/1250-1382) and the Circassian Mamluk sultanate (784 923/1382 1517)" *The New Cambridge History of Islam: The Western Islamic World Eleventh to Eighteenth Centuries*, Edited By Maribel Fierro, Vol. II, s. 240.

<sup>46</sup> Baybars el-Mansûrî, *Zübde*, s. 395-396; Makrizi, *Sülûk*, c. II, s. 32-33; M. Cemaleddin Sürûrî, *Devletü Beni Kalavun*, Kahire 1947, s. 131-133. Yemen'e bizzat halifenin adıyla kaleme alınan mektup için bkz. Baybars el-Mansûrî, *Zübde*, s. 397-399; Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. VI, s. 421-426.



## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

sultanlarının tahta otururken halifeden aldığı ahidnâmeye benzer bir taklîd<sup>47</sup> istemiştir. Hind sultanı halife el-Müstekfî Billah ile oğlu el-Hâkim Biemrillah Ahmed ile mektuplaşmış ve söz konusu taklîd kendisine yazılmıştır.<sup>48</sup> Hilafet kurumu memlûk kökenli askerler tarafından kurulan Memlûk Türk Devleti'ne meşruiyet kazandırmış ve Memlûk siyasetinde de teorik olarak varlığını her zaman korumuştur.

### 2. Memlûk Türk Devleti'nde Saltanat Yapısının Oluşumu

İlk Memlûk sultanı İzzeddin Aybek'ten sonra veraset yoluyla Memlûk tahtına on beş yaşındaki oğlu Nureddin Ali geçmiştir. Ancak Türk-İslam coğrafyasında yaşanan gelişmeler korkunç boyutlardadır. Hülâgu, Bağdat'ı ele geçirerek Abbasi hilafetine son vermiş daha sonra da Kuzey Suriye bölgesini işgal ederek Memlûk Türk Devleti'ni tehdit etmeye başlamıştır. Tehlike karşısında iç hesaplaşmaları bir tarafa bırakan emirler çocuk yaştaki sultanın kifayetsizliğini hesaba katarak tahttan indirmişler ve saltanat nâibi Kutuz'un sultanlığında anlaşmışlardır. Sultan Kutuz, Nureddin Ali'yi önce Dimaşk'ta hapsedirmiş daha sonra da Bizans'a sürgüne göndermiştir.<sup>49</sup> Bu davranışıyla da aslında Memlûk Türk Devleti'nde veraset usulünün yerleşmesinin önünü kapatmıştır.

Memlûk Türk Devleti'nin ilk dönemlerine<sup>50</sup> baktığımızda tahtın iki seçenektan birisi ile yer değiştirdiği hatta gasp edildiği görülür. Bu durum ya siyasi bir cinayet ile sultanın öldürülmesi ya da babasının yerine tahta geçip kıdemli emirlerin kontrolünde hüküm süren kukla sultanların azli şeklinde olmuştur. Babasının yerine oğlunun sultan seçilmesi üst düzey emirlerin kendi aralarındaki iktidar ve güç dengesini gözeterek zaman kazanmaya dönük aslında geçici bir çözüm yoludur. Saltanat makamında olası rakiplerini sindiren ve şartların oluştuğuna inanan kıdemli emirlerden birisi hûşdâşlarının<sup>51</sup> ve memlûklerinin gücünü arkasına alarak genç sultanı

<sup>47</sup> Taklîd; sultan adına saltanat nâibi, eyalet nâibleri ve vezirler gibi üst düzey memurların tayini, azli gibi hususlarda kaleme alınan resmi yazılardır. Ömeri, *Ta'rif*, s. 112. Örnek taklîdler için bkz. Ömeri, *Ta'rif*, s. 115-117.

<sup>48</sup> Sürûrî, *a.g.e.*, s. 141.

<sup>49</sup> İbn Devâdârî, *a.g.e.*, c. VIII, s. 33-39; Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXIX, s. 294, 299-300; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 417-418, s. 287.

<sup>50</sup> Burada ele alınan dönem devletin kuruluşundan Sultan Nâsır Muhammed b. Kalavun'un saltanat döneminin sonlarına yani 7401341 yılına değin süre aralığıdır.

<sup>51</sup> Memlûk anavatanından Mısır'a geldikten sonra önce Müslüman olur. Daha sonra sünnet edilir ve büluğ yaşına kadar dini eğitim alır. Eğitim gördükleri tıbak'a yerleştirilmeden önce Türkçe bir isim alır. Tıbak'a acemi olarak girdiğinde "ini" ismiyle sorumlu olduğu bir "ağa"nın kontrolünde hareket eder. Efendileri aynı kimse olup birlikte eğitim alıp sultanın ya da emirlerin hizmetine girdikten sonra da arkadaşlıkları devam eden memlûklerdir ki "hûşdâşiyeye" adıyla zikredilirler. Günümüzde aynı yıllarda askeri okullara ve polis kolejlerine girenlerin yanı sıra aynı yıllarda askerlik yapanların *tertip-devre* kelimelerini kullanmaları gibi ileride görev aldıklarında birbirlerini kollayan bu insanlar arasında grup dayanışması söz konusudur. Bir aile ortamı için gerekli kavramların ihdas edilip birbirlerine kaynaşmaları için yarışların düzenlendiği, asabiyyet bağlarının aşılandığı tıbaklarda *fürûsiyye* yani bir süvari için gerekli askeri eğitimler verilir. Bu eğitimler ferdi olmalarının yanı sıra kabak, çevgân (top oyunu), atıcılık gibi toplu yarışlar tertip edilir. Ayrıca azat oluncaya kadar evlenmelerine izin verilmez. Çetin, *a.g.e.*, s. 81-92.

azleder ve tahta oturur.<sup>52</sup> İrsiyete yani soy bağlılığına dayanmayan bu saltanat yapısında mevcut sultanın devlet idaresindeki yetersizliğinden ya da sultanın büyük emirleri göz ardı ederek keyfi icraatlarda bulunmasından dolayı güç kullanılarak ya da suikast tertipleyerek taht gasp edilir. Tahta oturan yeni sultan halifeden aldığı ahidnâme ile de meşru bir sultan olarak görevine başlar. Ancak yukarıda da değindiğimiz üzere teorik olarak devlette varlığını idame ettiren halifenin bu ahidnâmesi genelde güçlü ve nüfuzlu emirleri sultan olarak atamaktan öteye geçmez.

Yukarıda değindiğimiz gibi devletin saltanat yapısının oluşum süreci devletin kuruluş dönemi ile başlamıştır. Eyyûbiler devletini sona erdiren siyasi cinayetler yeni bir devletin oluşumuna imkân sağladığı gibi sonraki dönemlerde yaşanacak saltanat değişimlerine de örnek bir model olmuştur. Son Eyyûbî sultanı Turanşah'ın ve ilk Memlûk sultanı Aybek'in suikastla ölümü<sup>53</sup> saltanat değişimi meselesi açısından önemlidir. Yine Sultan Aybek'in üst düzey emirlerden ve olası sultan adayları olan Atabek<sup>54</sup> Farisüddin Aktay'ı idam ettirmesi saltanatın devamlılığı için bir diğer önemli gelişmedir. Sonraki dönemlerde de sultanlar Kutuz, Eşref Halil ve Lâcîn sultan iken Baydara ve Tuğçu ise sultan ilan edildikten hemen sonra suikastla öldürülmüşlerdir.<sup>55</sup> Bu cinayetlerden başka ilk Memlûk sultanı Aybek'in oğlu Nureddin Ali, Sultan Baybars'ın oğulları Berke ile Sülemiş ve Sultan Kalavun'un ikinci oğlu Nâsır Muhammed yaşlarının küçüklüğü, devlet idaresindeki kifayetsizlikleri öne sürülerek azledilmişlerdir. Kutuz, Nureddin Ali'yi,<sup>56</sup> Kalavun, Sülemiş'i<sup>57</sup> Ketboğa da Nâsır Muhammed'i tahttan indirerek<sup>58</sup> saltanat tahtına oturan kıdemli emirlerdir. Özetlemek gerekirse eceliyle vefat eden Sultan Baybars ile Sultan Kalavun haricinde tahta oturan sultanların hepsi zorla tahttan indirilmişlerdir. Bunların hepsi ya öldürülmüş ya da

<sup>52</sup> Cüneyt Kanat, "Bahri Memlûkler Zamanında Sultanlara ve Devlet Adamlarına Düzenlenen Bazı Suikastlar", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, Sayı: 3, İstanbul 2000, s. 24.

<sup>53</sup> Kanat, *a.g.m.*, s. 25-29.

<sup>54</sup> Atabek ya da Atabekü'l-Asâkir Memlûk orduları başkumandanı olup sultandan sonra ordunun sevk ve idaresinden sorumlu olarak günümüz *Genel Kurmay Başkanlığı* denginde ancak dönemi itibarıyla hem siyasi hem de askeri bir mevkide söz sahibidir. Kalkaşendî, *Subhu'l-A'sâ*, c. IV, s. 18.

<sup>55</sup> Bahri Memlûkler zamanında yaşanan bu suikastlar için bkz. Kanat, *a.g.m.*, s. 23-56.

<sup>56</sup> Aybek'ten sonra tahta oturtulan küçük yaşta Nureddin Ali, Mısır kapılarına dayanmış Moğol tehlikesi öne sürülerek üst düzey devlet adamlarının istişaresi sonrası Kutuz Sultan seçilmiştir. Kutuz olası bir tehlikeyi göz önünde bulundurarak Ali'yi önce Dimaşk'a hapsedirmiş daha sonra da Bizans'a sürgüne göndermiştir. Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 417.

<sup>57</sup> Baybars'ın devlete yaptığı hizmetler ve hatırasına hürmeten sağlığında iken veliaht tayin ettiği oğlu Berke (1277-1279) daha sonra da diğer oğlu Sülemiş (1277) tahta çıkartılmışlar ancak Sülemiş'in yaşının küçüklüğü öne sürülerek Kalavun tahta oturmuştur. Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 468.

<sup>58</sup> Ketboğa, maktül Sultan Eşref Halil'in memlûklerinin isyan ettiği günün sabahında emirlerin hepsini toplayarak makamında oturum düzenler. Emirlerle hitaben; "Devletin şeref ve namusu kırıldı, saygınlığı kayboldu. Çocuk yaşta en-Nâsır'ın sultanlığıyla bunları sağlamak imkânsız" dedikten sonra halifenin ve kadıların huzurunda emirlerin ittifakıyla Nâsır Muhammed'in hal edilip Ketboğa'nın Sultan olmasına karar verirler. Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 179; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 806.

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

sürgün edilmiştir. Ancak Zeyneddin Ketboğa halefi Lâcîn'e itaat ederek hayatının sonuna değin önce Serhad'de daha sonra da Hama'da nâiblik yapmıştır.<sup>59</sup>

Bu siyasi yapıda suikastı gerçekleştirdikten sonra tahta oturan sultanlardan bazısının aynı akıbeti paylaştığı görülmüştür. Son Eyyûbî sultanı Turanşah'a suikast tertipleycilerden Aybek sultan olduktan sonra suikastla hayatını kaybetmiştir. Yine Sultan Aybek suikastının elebaşlarından Sultan Kutuz, Aybek'in oğlu Nureddin Ali'yi azlettikten sonra sultan olmuş ve Moğollara karşı kazandığı Ayn-ı Câlût zaferi sonrasında daha önceki bir iç hesaplaşma sebebiyle Baybars önderliğinde tertiplenen bir suikastla yaşamını yitirmiştir.<sup>60</sup> Yine Kalavun'un ilk oğlu Eşref Halil gücendirdiği babasının memlûkleri olan üst düzey emirler tarafından elim bir suikastla öldürülmüş ve olay yerinde sultan ilan edilen katili Baydara hemen oracıkta maktûl sultanın memlûkleri tarafından intikam hırsıyla öldürülmüştür.<sup>61</sup> Eşref Halil'in bir başka katili Lâcîn suikast sonrası önce gizlenmiş daha sonra da şartlar elverince Ketboğa'dan sonra sultan olmuştur. Ancak o da Eşref Halil'in memlûklerinden emirler Tuğcu ve Gürcü önderliğinde tertiplenen bir suikastla öldürülmüştür.<sup>62</sup> Lâcîn suikastı sonrası emirler önce Nâsır Muhammed'in Kerek'ten çağrılıp tahta oturtulmasında anlaşmışlar ancak daha sonra Nâsır'ın yaşının küçük olduğu gerekçesiyle suikastın tertipleycilerinden Tuğcu sultan yapılmak istenmiştir.<sup>63</sup> Hadiseden bir gün sonra Çukurova bölgesinden seferden dönen Emir Bedreddin Bektaş'ın Kahire'ye girmesiyle hesaplar altüst olmuştur. Önce Tuğcu daha sonra da Gürcü öldürülmüştür.<sup>64</sup> Sonrasında da Nâsır Muhammed ikinci kez tahta oturtulmuştur. Memlûk Türk Devleti'nin saltanat yapısının oluşum süreci olan bu dönemde saltanat makamının güçlü emirlere açık olması kanlı iktidar değişimlerine her zaman kapı aralamıştır.

Memlûk Türk Devleti'nde taht kavgaları için yaşanan siyasi cinayetler modern tarihçiler tarafından farklı anlayışlarla yorumlanmıştır. Cinayetlere maruz kalanlar acınarak anlatıldığı<sup>65</sup> gibi bu tatsız olaylar sayesinde memlûk sisteminin ayakta kaldığını<sup>66</sup> ifade edenler de olmuştur. Hatta bu olayların dinamik bir denge oluşturduğunu<sup>67</sup> iddia edenler de vardır. Daniel Beumont, bu bilgileri paylaştıktan sonra cinayetlerin memlûk sistemi için yararlı olduğunu söylemenin bir aldatmacadan

<sup>59</sup> Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 202; İbn Dokmak, *a.g.e.*, s. 99; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 826; İbn Tağriberdi, *Nücûm*, c. VIII, s. 68.

<sup>60</sup> Baybars el-Mansûrî, *Zübde*, s. 55; Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXIX, s. 305-306; Kanat, *a.g.m.*, s. 31-34.

<sup>61</sup> Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 792-793; Kanat, *a.g.m.*, s. 38.

<sup>62</sup> Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 226-227; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 856-857; a. mlf., *Hitat*, c. II, s. 268-269; İbn Tağriberdi, *Nücûm*, c. VIII, s. 101-102; Kanat, *a.g.m.*, s. 44-47.

<sup>63</sup> İbn Devâdârî, *a.g.e.*, c. VIII, s. 380; Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 230; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 866.

<sup>64</sup> Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXI, s. 231; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 868-869.

<sup>65</sup> Stanley Lane-Poole, *A History of Egypt in the Middle Ages*, London 1901, s. 246-247.

<sup>66</sup> Robert Irwin, *The Middle East in the Middle Age, The Early Mamluk Sultanate 1250-1382*, Southern Illinois University Press, 1986, s. II.

<sup>67</sup> Winslow Williams Clifford, *State Formation end the structure of Politics in Mamluk Syro-Egypt, 648-741 A. H. /1250-1340 C. E.*, Bonn 2013, s. 4.

ibaret olduğunu belirtir ve bunların çok aşırıya kaçan şiddet eğilimleri olduğunu vurgular.<sup>68</sup> Memlûk saltanatı için yapılan bu yorumlar tarihçilik anlayışının zamanla değişmesine paralel bir durum arz eder.<sup>69</sup> Yine bu cinayetlerle ilgili olarak Sir Jean Glubb, Memlûk vahşetinin korkunç olduğunu ifade ettikten sonra bir hatırlatmada bulunarak bu dönemden üç yüz yıl sonra Batı Avrupa’da insanlar hâlâ çivilenerek ve yakılarak cezalandırılmaktadır,<sup>70</sup> diyerek okuyucusunu farklı düşünmeye sevk etmektedir. Özetle saltanat mücadelesinde yaşanan bu elim hadiseler her dönemde yaşanmış doğasında var olan iktidar mücadeleleridir.

Memlûk Türk Devleti’nde saltanat yapısıyla alakalı yukarıda sunduğumuz bilgiler bağlamında saltanat tahtına üç meşruiyetten biri ile oturulduğu görülür. Birincisi veraset, ikincisi “sultanı öldüren kim ise sultan o’dur”<sup>71</sup> darb-ı meseli ve sonuncusu “güçlü olan sultan olur” anlayışıdır. Yine tahta oturduktan sonra iradelerine göre de bu dönemdeki sultanları gerçek sultanlar ve kukla sultanlar şeklinde iki kısımda ele almak mümkündür. Aybek, Kutuz, Baybars, Kalavun, Eşref Halil, Ketboğa ve Lâcîn gibi gerçek anlamda sultan olanlar ile Aybek’in oğlu Nureddin Ali, Baybars’ın oğlu Berke ve Sülemiş ile birinci ve ikinci saltanat dönemlerinde Kalavun’un oğlu Nâsır Muhammed iradelerinin dışındaki otoritelerin devleti yönettiği kukla sultanlardır. Saltanat makamı için yaşanan siyasi cinayetler ve aziller göstermektedir ki aslında tahta oturmak için tek bir meşruiyet gereklidir; “Güç ve nüfuz sahibi kim ise sultan da o’dur”. Özetle tahta oturmak için güçlü ve nüfuzlu olmak sultanın en önemli vasfıdır.

Memlûk saltanat yapısının oluşum sürecine baktığımızda hanedan oluşumuna çaba gösterilmiş ancak bu girişimler başarılı olmamıştır. Memlûkler üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınan K. Yaşar Koprman, Memlûk Türk Devleti’nde Kalavun’dan sonra iki oğlu ile torunlarının bir asır boyunca (1279-1382) iktidarda kalmalarının tesadüf olduğunu ve bu durumun dönemin şartları gereği gelişen olaylar sonrası Mısır’da sultan oldukları şeklinde ifade etmiştir.<sup>72</sup> Görüldüğü gibi Memlûk geleneği ile bağdaşmayan soy bağlılığına ya da verasete dayanmayan saltanat yapısı güçlü olanın

<sup>68</sup> Beaumont, Daniel, “Political Violence and Ideology in Mamluk Society”, *Mamlûk Studies Review*, VIII-1-2004, s. 202-225, s. 202.

<sup>69</sup> Levanoni, “The Mamluk Conception of The Sultanate”, s. 373.

<sup>70</sup> Sir John, Glubb, *Soldiers of Fortune The Story of The Mamlukes*, Newyork, 1973, s. 157. Ayrıca 2 Mart 1725’de Paris’te kralı (babasını) öldürme suçundan yargılanan Damien’s’in türlü işkenceler altında acı çektirilerek mahkûmun acısını adeta keyifle seyretme seromonisine dönüşen cezalandırma teknikleri için bkz. Cüneyt Kanat, *Ortaçağ Türk Devletlerinde Suç ve Ceza*, İstanbul 2010, s. 15-17.

<sup>71</sup> Ulrich Haarmann, “Regicide and the ‘Law of the Turks, ’”, *Intellectual Studies on Islam*, ed. Michel M. Mazzaoui and Vera B. Moreen (Salt Lake City, 1990), s. 127-135; Daniel Beaumont, *a.g.t.*, s. 218. Eski bir Türk yasası olduğu ileri sürülen bu görüşe örnek Mete’nin babası Teoman ile mücadelesidir. Mete ile Teoman’ın mücadelesini Türk mitolojisi soyluluk meselesine bağlar. Mete’nin, Teoman’ın soylu hatunundan doğan oğlu olmasına ve tahta geçecek güç ve yeteneği taşımasına rağmen, Teoman (Tuman), yeterince soylu olmayan hanımı Yensih’ten olan küçük oğlunu tahta geçirmeye çalışmış ve Mete, babasına bu yüzden savaş açmıştır. Sonuçta babasını öldüren Mete hakan olarak devleti idare etmiştir. Bahaeddin Ögel, *Türk Mitolojisi*, Ankara 1998, s. 6-8.

<sup>72</sup> Koprman, “Mısır Memlûkleri”, s. 107.

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

sultan olduğu (gücünü hûşdaşlarından ve memlûklerinden alan) askeri oligarşik bir devlet anlayışının<sup>73</sup> egemen olduğu bir saltanat yapısı söz konusudur.<sup>74</sup> Sultanın otokrat kişiliğiyle bağlantılı olarak monarşik bir idareyi andırırsa da aslında Memlûk sultanının tahtını koruması hûşdâşlarının ve memlûklerinin gücüyle var olduğundan uygulama olarak oligarşik idari bir yapıyı andırmaktadır. Kaldı ki, merkezi ve hareketli bir bölgede devletin istikrarı her açıdan güçlü bir sultanın kanatları altında ancak mümkün olabilmiştir.

### 3. Memlûk Türk Devleti'nde Saltanatın Meşruiyet Esasları

Siyasi cinayetler ya da aziller iktidarı tayin etmek hususunda önemlidir. Ancak tahta oturan sultanın tahtı gasp etmesindeki gerekçesi kadar olası sultan adaylarına fırsat vermemesi iktidarının devamlılığı için bazı meşruiyet esaslarına da haiz olması gerekmektedir. Ortaçağ Türk-İslam devletlerinde tahta oturan sultanın Allah'ın takdiri ile tahta oturduğuna dair inanç<sup>75</sup> Memlûk Türk devletinde de değişmez. Türk devlet felsefesinde sultan olmak için ileri sürülen “Tanrı bağışı” yani “Tanrı tarafından kendisine verilen kut (devlet, baht, iyi, talih)’tan dolayı hükümdarın hâkimiyet sağladığı inancı<sup>76</sup> bu dönemde de meşruiyetini korumuştur. Sultanı hutbenin, kalemin ve kılıcın sahibi diyerek tarif eden Memlûk müelliflerinden Halil b. Şahin (ö. 873/1468), saltanatın ilâhî kaynaklı olduğunu, sultanın Allah tarafından seçildiğini ve sultanın tebaasını yönetmekle görevli bulunduğunu ifade eder. Ve yine halifelikte var olan inancı tekrarlayarak sultanın Allah'ın halifesi ve gölgesi olduğuna işaret eder.<sup>77</sup> Sultanın vasıflarıyla alakalı olarak aynı müellif her şeyden önce iyi bir Müslüman olarak Allah'a itaat etmesi gerektiğini, böylece halkının da kendisine itaat edeceğini vurgular. Esas vazifesi ülkesini ve dinini korumak olan sultana karşı halkın da görevinin onu sevmek

<sup>73</sup> Levanoni, “The Mamluk Conception of The Sultanate”, s. 374.

<sup>74</sup> Oligarşik idari yapıya bir diğer örnek halef-selef sultanlar arasında ve sultanlar ile emirleri arasında evlilikler yoluyla akrabalıkların tesis edilmesidir. Şüphesiz Memlûk Türk Devleti'nde halef selef ilişkilerinde dikkat çeken öğelerden birisi siyasi evliliklerdir. Altın Orda Hanı Berke Han'ın kızı ile evlenen Baybars devletlerarası yaptığı bu siyasi evliliği üst düzey emirleri arasında da yapmıştır. Baybars ve Kalavun'un bacanak oldukları bir durum da bu dönemde Memlûklere iltica eden bir grup Vâfidiye'nin lideri Karamun Ağa'nın kızlarıyla her ikisinin evliliğidir. Kalavun'un çok sevdiği oğlu Ali'nin annesi olan ve ismi kaynaklarda zikredilmeyen ilk eşi ile 664 Muharrem (1265 Kasım) ayında yaptığı görkemli düğünün bütün masrafını aynı zamanda hûşdâşı olan Sultan Baybars karşılamıştır. (Baybars el-Mansûrî, *Tuhfe*, s. 56; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 542.) Karamun'un diğer kızıyla da Baybars'ın kendisinin evlendiği görülmektedir. (Baybars el-Mansûrî, *Tuhfe*, s. 56.) Sultan Baybars ile Kalavun'un akrabalık ilişkileri Baybars'ın oğlu Berke ile Kalavun'un kızı Gaziye'nin 674/1276 yılındaki evliliği ile daha da ilerlemiştir. Baybars el-Mansûrî, *Tuhfe*, s. 83; Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 623.

<sup>75</sup> “De ki: “Mülkün sahibi olan Allah'ım! Mülkü dilediğine verirsin; dilediğinden çekip alırsın; dilediğini aziz kılar, dilediğini alçaltırsın; iyilik elindedir. Doğrusu Sen, her şeye kadir'sin””. Kur'an-ı Kerim, 3:26.

<sup>76</sup> Osman Turan, *Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi*, İstanbul 2006, s. 113-116; Kafesoğlu, *a.g.e.*, s. 355-370; Ali Aktan, “Memlûklerde Saltanat Değişikliği Usulü”, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 9, Erzurum 1990, s. 270.

<sup>77</sup> Halil b. Şahin, *a.g.e.*, s. 53-67; Süleyman Özbek, “Zübdetü'l-Keşfi'l-Memâlik'de Türk Devlet Telâkkisinin Yansımaları”, *GEFAD*, Cilt, 29, (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan sayısı), s. 82-94.

ve ona itaat etmektir diye özetler.<sup>78</sup> Yine bu bağlamda Makrizi, iki kısma ayırdığı *Ahkâmü's-Siyâsiyye* (siyasi kararlar)'yi Memlûk Türk Devleti'nde *şerî ve siyasî* olarak iki başlık altında ele alır. Şerî kısmı iyi bir Müslüman olmak diye özetledikten sonra siyasî ahkâmı da adaletle yönetim diyerek ifade eder.<sup>79</sup> Nüveyri'nin uzun malumatlarla anlattığı sultanın vasıfları<sup>80</sup> hakkında en önemli husus şüphesiz adalettir.<sup>81</sup> Çalışma dönemimizin çağdaşı olup Kalavun'un memlûklerinden Türk kökenli müellif Baybars el-Mansûrî bu durumu Nâsır Muhammed ile özdeşleştirerek sultanın yerli yabancı herkese adil davranması sonucu ülkenin refah düzeyinin arttığına değinmiştir.<sup>82</sup> Bu çerçevede Memlûk Türk Devleti'nde adalet konusu bizzat sultanların iştirakiyle tertip edilen mezâlim divanlarında temayüz etmiştir. Dîvanü'l-Mezâlim, devlette söz sahibi emirlerin ve memurların adaletsiz ve hukuk dışı uygulamalarına engel olmak için sultanın bizzat iştirakiyle özel olarak tertip edilen yüksek mahkemelerdir. Memlûk Türk Devleti'nde Aybek et-Türkmani es-Sâlihiyye Medresesi'nde, Sultan Baybars da Kal'atü'l-Cebel'de inşa ettirdiği Dâru'l-Adl'de mezâlim duruşmaları düzenlemiştir. Daha sonra Nâsır Muhammed üçüncü saltanat döneminde başta Kahire olmak üzere Mısır coğrafyasını yeniden inşa ettiği gibi bu binayı yıktırarak daha büyük ve geniş Eyvanlı ayrı bir daire inşa ettirerek burada şikâyetleri dinlemiştir. Nâsır Muhammed Ramazan ayı dışında haftada iki kez Pazartesi ve Perşembe günleri burada mezâlim divanı akdetmiştir.<sup>83</sup>

<sup>78</sup> Halil b. Şahin, *a.g.e.*, s. 49. Baydara'nın Eşref Halil'e karşı düzenlediği suikastın gerekçesi sultanın kişisel zafiyetlerinin yanında iyi bir Müslüman olmaması iddiasıdır. Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 792-793. Kaynaklar bu konuda çok açık olmasa da Baydara'yı askeri başarılarıyla öne çıkan bir fatihe karşı suikast tertip etmeye iten gerekçe Makrizi'nin kayıtları olsa gerek. Makrizi, Eşref Halil'in katillerinden Baydara'nın cebinden "Ramazan'da şarap içen, fasıklık yapan, namaz kılmayan kimsenin katledilmesi hususunda fukahanın görüşü nedir? Cevap olarak da, öldürülür ve katiline günah olmaz" yazılı pusulanın çıktığını haber verir. Makrizi, *Sülûk*, c. I, s. 792-793. Yine Nâsır Muhammed oğlu Anuk'un uygunsuz davranışlarını öğrendiğinde üstâdâr Akboğa'yı görevlendirerek, kendisinin haberi yokmuş gibi davranıp oğlunun birlikte vakit geçirdiği şarkıcı kadınları cezalandırmasını emreder Makrizi, *Sülûk*, c. II, s. 491-492; Fatih Yahya Ayaz, *Türk Memlûkler Döneminde Saray Ağalığı: Üstâdârlık (1250-1382)*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay., İstanbul 2008, s. 112.

<sup>79</sup> Makrizi, *Hıtât*, c. II, s. 220.

<sup>80</sup> Nüveyri, *a.g.e.*, c. VI, s. 5-86.

<sup>81</sup> Bilindiği gibi, doğulu devletler için söylenmiş bir darb-ı mesel vardır: "Sultanın devletini koruması için orduya ihtiyaç vardır. Ordunun ayakta kalması için paraya mala ihtiyaç vardır. Gerekli paranın temin edilmesi için de halka ihtiyaç vardır. Halktan düzenli olarak paranın yani verginin tahsili için de adil bir vergi sistemine ihtiyaç vardır. Kısaca adalet mülkün yani devletin temelidir". *Koçi Bey Risalesi*, (Sad. Zuhuri Danışman), Milli Eğitim Bak. Yay. İstanbul 1993, s. 36.

<sup>82</sup> Müellif bir Türk töresi olan şu sözlerle adaletin önemine değinmiştir "Dünya devlet çitleri ile çevrili bir bahçedir. Devleti yöneten sultandır. Sultan, askeri ile ayakta duran bir çobandır. Asker ise mal ile ayakta duran ordudur. Mal tebaadan toplanan bir rızıktır. Tebaa ise adalet ile yaşayan halktır. Adalet dünyayı ayakta tutar" dedikten sonra Baybars el-Mansûrî sözlerini şöyle tamamlar "İşte efendimiz Sultan Nâsır Muhammed bütün bu özellikleri kendisinde topladı. Bu sebeple de Allah kendisi ve halkı için daha önceki hiçbir melike nasip etmediği kadar geniş nimetler ihsan etti". Baybars el-Mansûrî, *Tuhfe*, s. 222.

<sup>83</sup> Mezâlim divanı hakkında bkz. Ömerî, *Mesâlik*, c. III, s. 292-293; Kalkaşendî, *a.g.e.*, c. IV, s. 44-45; Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXII, s. 133-134; Makrizi, *a.g.e.*, c. II, s. 207-209. Nâsır Muhammed b. Kalavun'un Dâru'l-Adl'de

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

Sultanların devlete hükmetmeleri güçlü ve nüfuzlu oldukları kadar uzun süre tahtta kalmaları da adil bir yönetim sergilemeleriyle mümkün olmuştur. Başta iyi bir Müslüman olması gereken sultanın sorumluluk bilinciyle hareket edip halkını gözetmesi zulme maruz kalanların şikâyetlerini dinleyip hakkaniyet çerçevesinde hareket etmesi saltanatının meşruluğu açısından önemlidir. P. M. Holt, konuyla alakalı otokrat bir yapısı olan sultan hakkında ne tam bağımsız ne de mutlak devlete hâkimdir, dedikten sonra Müslüman olarak sorumluluklarının yanında kadılar sultanın her yaptığını da sorgulayamaz<sup>84</sup> şeklinde sultanın konumunu özetler. Ancak son olarak şunu belirtelim ki güçlü ve nüfuzlu olan sultanın saltanatını idame ettirebilmesi için her alanda açık vermemesi gerekir. Zaafını ileri sürerek tahtına göz dikecek olan en yakın adamlarının varlığı Memlûk saltanat yapısının en önemli özelliğidir.

### Sonuç

Memlûk Türk Devleti Haçlı işgalleri ve Moğol istilâlarının ortaya çıkardığı bir Türk-İslam devletidir. Ortaçağ Türk-İslam devletlerinden farklı olarak en önemli özelliği bir hanedan tarafından yönetilmeyip güçlü ve nüfuzlu her emire saltanat yolunun açık olmasıdır. Zaman zaman seleften halefe taht değişimi irsiyete bağlı olarak gerçekleşse de güçlü ve nüfuzlu bir emir genç sultanı azlederek her defasında tahta oturmuştur. Bu durum ilk dönemlerde bölgenin siyasi buhranının bir neticesi olsa da zamanla bu durum geleneğe dönüşür. Yine bazı sultanlar babalarından sonra tahta otursalar da bu sultanlar güçleri ve nüfuzları karşılığında tahtta uzun süre kalma becerisi gösterebilmişlerdir. Örneğin Sultan Nâsır Muhammed üç kez tahta oturmuştur. Birinci ve ikinci saltanat dönemleri kukla olarak devlette söz sahibi emirlerin iktidarına meşruiyet kazandırmaktan öteye geçmemiştir. Ancak üçüncü kez kendi memlûk oligarşisini tesis etmeyi başarmış güçlü ve nüfuzlu bir sultan olarak uzun bir süre tahtta oturmuştur. Babası sultan olsa da 30 yılı aşan parlak bir dönemi kendi becerisi ve gücü sayesinde inşa etmiştir.

Moğol istilâları hanedanlar idaresindeki Harzemşahlar, Abbasiler, Eyyûbiler ve Anadolu Selçuklu devletlerini ortadan kaldırırken Memlûk Türk Devleti'nin siyaset sahnesine çıkmasını sağlamıştır. Yine Haçlıları ve Moğolları Türk-İslam coğrafyasından uzaklaştırmayı başaran tek siyasi yapı da Memlûk Türk Devleti olmuştur.

tertip ettiği mezâlîm divanları için bkz. Nüveyri, *a.g.e.*, c. XXXII, s. 133-134; İbn Battûta, Ebû Abdullah Muhammed b. Abdullah b. Muhammed b. İbrahim Levatî et-Tancî (ö. 770/1368), *İbn Battûta Seyahatnâmesî*, I-II, (Çev. A. Sait Aykut), Yapı Kredi Yay., İstanbul 2000, c. I, s. 55-56.

<sup>84</sup> P. M. Holt, *a.g.m.*, s. 227.

**KAYNAKÇA**

- Aktan, Ali, "Memlûklerde Saltanat Değişikliği Usulü", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 9, Erzurum 1990, s. 270-279.
- Ayaz, Fatih Yahya, *Türk Memlûkler Döneminde Saray Ağalığı: Üstâdârlik (1250-1382)*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yay., İstanbul 2008.
- Aycan, İrfan "Saltanata Giden Yolda Muaviye b. Ebî Süfyan", *İslâmî Araştırmalar Dergisi*, Cilt:4; S:2, Nisan 1990, ss. 130-145.
- Baybars el-Mansûrî (ö.725/1325), *et-Tuhfetü'l-Mülûkiyye fi'd-Devleti't-Türkiyye* (Thk. Abdülhamid Salih Hamdân), Kahire 1987.
- \_\_\_\_\_; *Zübdetü'l-Fikre fi Târîhi'l-Hicre* (Thk. D. S. Richards), Beyrut Das Arabische Buch Berlin, 1998/1419.
- Beaumont, Daniel, "Political Violence and Ideology in Mamluk Society", *Mamlûk Studies Review*, VIII-1-2004, s. 202-225.
- Clifford, Winslow Williams, *State Formation end the Structure of Politics in Mamluk Syro-Egypt, 648-741 A. H. /1250-1340 C. E.*, Bonn 2013.
- Çetin, Altan,, *Memlûk Devletinde Askeri Teşkilat*, Eren Yayıncılık, İstanbul 2007, s. 48-52.
- Develioğlu, Ferit, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara 2006.
- Elçibey, Ebülfez, *Tolunoğulları (868-905)*, (Haz. Fazil Gezenferoğlu), İstanbul 1997.
- Eymen, Fuad Seyyid, "Makrizî", *DİA*, Ankara 2003, c. XXVII, s. 448-451.
- Halil b. Şahin ez-Zahiri (ö. 873/1468), *Zübdetü Keşfi'l-Memâlik fi Beyanii't-Turuk ve'l-Mesâlik*, (Thk. Halil Mansur), Beyrut 1997/1417.
- Holt, P. M., "Memlûk Sultanlığında Devlet Yapısı", (Ter. Samira Kontantamer), *Bellekten* LII/202, 1988, s. 227-246.
- Glubb, Sir John, *Soldiers of Fortune The Story of The Mamlukes*, Newyork, 1973.
- İbn Battûta, Ebû Abdullah Muhammed b. Abdullah b. Muhammed b. İbrahim Levatî et-Tancî (ö. 770/1368), *İbn Battûta Seyahatnâmesî*, I-II, (Çev. A. Sait Aykut), Yapı Kredi Yay., İstanbul 2000.
- İbn Habib (ö.1377), *Dürretü'l-Eslâk fi Devleti'l-Etrâk*, Süleymaniye Ktp. Yeni Cami, Nr:849.
- İbn Devâdârî, Ebû Bekr b. Abdullah b. Aybek İbnü'd-Devadari (ö. 736/1336), *Kenzü'd-Dürer ve Câmîü'l-Gurer* I-IX, (Thk. Ulrich Haarmann), Kahire 1971.
- İbn Dokmak (ö.1407), *en-Nüfhatü'l-Miskiyye fî'd-Devleti't-Türkiyye: min Kitâbi'l-Cevheri's-Semin fi Siyeri'l-Hulefâ ve'l-Mülûk ve's-Selâtîn (min sene 637 hatta sene 805 h.)*, (Thk. Ömer Abdüsselam Tedmuri), Beyrut 1999/1420.



## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

İbn Kesir, Ebü'l-Fidâ İmadüddin İsmail b. Şihabüddîn Ömer b. Kesîr b. Dav' b. Kesir (ö. 774/1373), *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, I-XXI, (Thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî), Cîze 1998/1419.

İbn Haldun, Ebu Zeyd Veliyyüddin Abdurrahman b. Muhammed İbn Haldun (ö. 808/1406), *Kitâbü'l-İber ve Dîvanü'l-Mübtedâ ve'l-Haber fi Eyyâmi'l-Arab ve'l-Berber ve men Âserehüm min zevi's-Sultâni'l-Ekber*, I-VIII, (Thk. Halil Şehhâde), Beyrut 1421/2001.

\_\_\_\_\_ ; *Mukaddime*, I-III, (Ter. Zakir Kadiri Ugan) MEB Yay. İstanbul 1991.

İbnü'l-Esir, *El Kâmil Fi't-Tarih Tercümesi*, c. XII, Bahar Yayınları, İstanbul 1985.

İbn İyas, Ebü'l-Berekat Zeynüddin Muhammed b. Ahmed İbn İyas (ö.930/1520), *Bedâiu'z-Zuhûr, fi Vekâi'u'd-Dühûr*, I-V, (Thk. Muhammed Mustafa), Kahire 1395/1975.

İbn Tağriberdi, Ebü'l-Mehasin Cemalüddin Yusuf İbn Tağriberdi (ö. 874/1470), *en-Nücümü'z-Zâhire fi Mülûki Mısır ve'l-Kahire*, I-XVI, (Thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin), Dâru'l-Kütübi'l-İlmiye, Beyrut 1992/1413, c. IX, s. 127-128.

\_\_\_\_\_ ; *el-Menhelü's-Sâfi ve'l-Müstevfi ba'de'l-Vâfi*, I-XIII, (Thk. M. Muhammed Emin, Said Abdülfettah Âşûr), Kahire 1984/1405.

Kanat, Cüneyt, "Bahrî Memlûkler Zamanında Sultanlara ve Devlet Adamlarına Düzenlenen Bazı Suikastlar", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, Sayı: 3, İstanbul 2000, s. 23-56.

\_\_\_\_\_ ; *Ortaçağ Türk Devletlerinde Suç ve Ceza*, Küre Yayınları, İstanbul 2010.

Kafesoğlu, İbrahim, *Türk Milli Kültürü*, Ötügen Neşriyat, İstanbul 2006.

Kalkaşendî, Ebü'l-Abbas Şihabüddin Ahmed b. Ali Kalkaşendî (ö. 821/1418), *es-Subhu'l-A'şâ fi Sınâati'l-İnşâ*, I-XIV, (Thk.

Kızıltoprak, Süleyman, "Memlûk Sistemi", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 322-323.

Kopruman, K. Yaşar, "Tolunoğulları", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 55-81.

\_\_\_\_\_ ; "İhşidiler", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 194-206.

\_\_\_\_\_ ; "Mısır Memlûkleri", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. VI, s. 433-540.

Koçi Bey Risalesi, (Sad. Zuhuri Danışman), Milli Eğitim Bak. Yay. İstanbul 1993.

Kortantamer, Samira, "Memlûklerde Devlet Yönetimi ve Bürokrasi" *TİD* 1984, 27-45.

Levanoni, Amalia, "The Mamluk Conception of The Sultanate", *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 26, No. 3 (Aug., 1994), pp. 373-394.

\_\_\_\_\_ ; "The Mamluks in Egypt and Syria: the Turkish Mamluk sultanate (648-784/1250-1382) and the Circassian Mamluk sultanate (784 923/1382 1517)" *The New*

*Cambridge History of Islam: The Western Islamic World Eleventh to Eighteenth Centuries*, Edited By Maribel Fierro, Vol. II, pp. 237-285.

Makrizi (ö.1442), Makrizi, Ebü'l-Abbas Takıyyüddin Ahmed b. Ali b. Abdülkadir Makrizi (ö. 845/1442), *Kitabü'l-Mevâiz ve'l-İtibâr fi Zikri'l-Hıtat ve'l-Âsâr*, I-II, Beyrut t. y. Dâru Sâdır.

\_\_\_\_\_ ; *Kitâbü's-Sülûk li-Ma'rifeti Düveli'l-Mülûk*, I-IV, (Thk. Muhammed Mustafa Ziyade-Said Abdülfettah Âşûr), Kahire 1934, 1958,

Muhammed Hamidullah, "Abd", *DİA*, c. I, İstanbul 1988, s. 57.

Nüveyri, Ebu'l-Abbas Şihabüddîn Ahmed b. Abdülvehhâb b. Muhammed el-Bekrî et-Teymî el-Kureşî en-Nüveyri (ö.733/1333), *Nihâyetü'l-Ereb fi Fünûni'l-Edeb*, I-XXXI (Thk. Dr. Necip Mustafa Fevvez, Dr. Hikmet Keşlî Fevvez), Beyrut 2004.

Ögel, Bahaeddin, *Türk Mitolojisi*, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara 1998.

Ömerî, Ebü'l-Abbas Şehabeddin Ahmed b. Yahyâ İbn Fazlullah el-Ömerî (ö. 749/1349), *Mesâlikü'l-Ebsâr fi Memâliki'l-Emsâr*, I-XXVII, (Thk. Kamil Selman el-Cebûrî), Beyrut 2010.

\_\_\_\_\_ ; *et-Ta'rîf bi'l-Mustalahi's-Şerîf* (Thk. Semîr Mahmûd Derubi), Kerek 1992/1413.

Özbek, Süleyman, "Zübdetü'l-Keşfi'l-Memâlik'de Türk Devlet Telâkkisinin Yansımaları", *GEFAD*, Cilt, 29, (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan sayısı), s. 82-94.

\_\_\_\_\_ ; "El-Melikü'z-Zahir Rüknu'd-Din Baybars Zamanı Dini Siyaseti", *TİD*, Sayı: IX, (1994), s. 289-307.

Özdemir, Mehmet Nadir, "Abbasi Halifesi Mu'tasım'ın Ordusunda Bulunan Türklerin "Köle" Olup Olmadığı Meselesi", *Selçuk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı:18, (2005), s. 211-230.

Özkuyumcu, Nadir, "Tolunoğulları", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 15-38.

\_\_\_\_\_ ; "İhşidiler", *Türkler*, Ankara 2002, c. V, s. 39-59.

\_\_\_\_\_ ; "Kelb", *DİA*, c. XXV, Ankara 2002, s. 203-204.

Safedî, Salahaddin Halil bin İzzeddin Aybek es-Safedî (ö. 762/1363), *A'yânü'l-Asr ve A'vânü'n-Nasr*, (Thk. Ali Ebû Zeyd, Mahmûd Salim Muhammed, Nebil Ebû Amse, Muhammed Mev'îd), I-VI, Dımaşk 1998/1418.

Steenbergen, J. Van, "The Amir Qawsun: Statesman or Courtier? (720-741 AH/1320-1341 AD)" *In Egypt and Syria in the Fatimid, Ayyubid and Mamluk Eras*, III, ED. U. Vermeulen and J. Van Steenbergen, 2001, pp. 449-466.

## ORTAÇAĞDA ORİJİNAL BİR SİYASİ YAPI: GÜÇLÜ VE NÜFUZLU HER EMİR SULTAN OLUR

---

Süyûtî, Ebü'l-Fazl Celaleddin Abdurrahman b. Ebi Bekr b. Muhammed el-Hudeyrî es-Süyûtî (ö. 911/1505), *Târîhu'l-Hulefâ*, (Thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid), Kahire 1964.

Şeşen, Ramazan, *El-Cahiz ve Türklerin Faziletleri*, İstanbul 2002.

Sürûrî, M. Cemaleddin, *Devletü Beni Kalavun*, Kahire 1947.

Stanley Lane-Poole, *A History of Egypt in the Middle Ages*, London 1901, s. 246-247.

Robert Irwin, *The Middle East in the Middle Age, The Early Mamluk Sultanate 1250-1382*, Southern Illinois University Press, 1986.

Turan, Osman, *Selçuklular Zamanında Türkiye*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul 1996.

Ulrich Haarmann, "Regicide and the 'Law of the Turks,'" *Intellectual Studies on Islam*, ed. Michel M. Mazzaoui and Vera B. Moreen (Salt Lake City, 1990), s. 127-135.

Yıldız, H. Dursun, "Türklerin Müslüman Olmaları", *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, İstanbul 1992, c. VI, s. 17-27.

\_\_\_\_\_; "İlk Dönem Abbasi Halifeleri", *DGBİT*, İstanbul 1992, c. III, s. 64-69.

\_\_\_\_\_; "Bermekiler", *DİA*, c. V, İstanbul 1992, s.517-520.

\_\_\_\_\_; *İslamiyet ve Türkler*, İstanbul 2000.

İsmail Yiğit, "Kutuz", *DİA*, c. XXVI, Ank



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI♦

### *PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTION OF CONCEPTS USED IN SOCIAL STUDIES EDUCATION*

Kamil UYGUN\* & Zekerya BATUR\*\*

#### **Özet**

Öğretmen adayları, farklı düzey ve programlarla eğitim-öğretim sürecinden geçmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları aldıkları eğitim-öğretim sayesinde alanla ilgili birçok kavramla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada, farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan bazı kavramlara ilişkin algıları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 5 Türkçe, 5 Sosyal Bilgiler ve 5 Sınıf Öğretmenliği programı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan olgubilim/fenomenoloji araştırma deseni uygulanmıştır. Kavramlar, uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Araştırma verileri, görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda programlar arasında kavramlara ilişkin algılarda farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının kavramları tanımlamakta zorlandıkları, tanımlanan kavramların ise genelde sözlükte verilen ilk anlamlarıyla algılandığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Bilgiler, Kavram, Algı, Öğretmen Adayları.

#### **Abstract**

Preservice teachers experience education- training process through different levels and departments. In the process, thanks to education and training, they take, they witness many concepts related with the field. In this paper, preservice teachers', from different departments, perception of some concepts used in social studies teaching was tried to reveal. Study group of the research includes 5 preservice teachers of Turkish, 5 preservice teachers of Social Studies Teaching, and 5 preservice teachers of Primary School teachers students of 4<sup>th</sup> grade in 2014-2015 Education year at Uşak University. In the research, phenomenological research design which is one of the designs of qualitative research method was used. Taking experts' opinions, concepts were determined by researchers. Data of the research were collected by interviewing. Descriptive analysis method was used in analysing the data. As a result, it was observed that there existed differences among the departments in perceptions of concepts. It is pointed out that preservice teachers have difficulty in identifying concepts, and they perceive the identified ones with the first meanings given in dictionary.

**Key Words:** Social Studies, Concept, Perception, Preservice Teachers.

♦ Bu çalışmanın bir bölümü, I. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* (Yrd. Doç. Dr.) Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kamil.uygun@usak.edu.tr

\*\* (Doç. Dr.) Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zekerya.batur@usak.edu.tr

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

## GİRİŞ

Kavram, Türk Dil Kurumu'na (1998:1243) göre "Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon"; felsefi anlamda ise "nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım" olarak tanımlanmaktadır. Algı ise, "Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak" şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 1998: 80).

Senemoğlu'na (2002:513) göre kavramlar, "bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır". Freeman (2004:151) kavramı kısaca şöyle tanımlamaktadır: Olayları, nesnelere, duygu ve düşüncelerimizi sunan fikir veya kelimelerdir (Akt. Yılar, 2007: 19). Kavram, anlam yoğunluğu bulunan düşünce ürünüdür ve kavramların sadece tek bir anlamı yoktur. Duygu veya düşüncelerle ilişkili bilgi ve çağrışımların tümünü içerir (Vendryes, 1968: 15).

Bilim insanları, evrendeki bilgileri birbiri ile ilişkili dört boyutta ele almaktadır. Bunlar; olgular, kavramlar, genellemeler/ilkeler ve kuramlardır. Olgular, kavramları; kavramlar genellemeleri/ilkeleri; genellemeler/ilkeler de kuramları oluşturmaktadır (Doğanay, 2005: 266). Sosyal bilimlerde, yapı taşı özelliği bulunan kavramlar, düşüncenin döngüsünü sağlar ve düşüncedeki yapıları netleştirir. Kavramların, olay veya olguları tanımlamada ayırt edici özelliği de vardır. Kavramlara, çeşitli alanlarda değişik anlamlar yüklenmektedir (Batur ve Uygun, 2012: 75-76).

İnsanlar, kavramları yaşamlarındaki deneyimleri esnasında gözlemleriyle oluşturdukları görüngüleri (fenomenleri) anlamak için kendi düşüncelerinden oluştururlar. Oluşturdukları bu düşünceler, genel kabul gören bilimsel bilgidен farklı olabilmektedir (Selvi ve Yakışan, 2004: 174).

Kavramların temel özelliği, bazı ortak özellikleri olan nesnelere sembolize etmesidir. Bu temel özellik, düşünme kolaylığı ve az zamanda çok şey söyleme faydası oluşturur. Kavramlar, isimlendirildiği gruba ait ortak özellikleri taşırlar. Renk denildiğinde bütün renkler akla gelir. Hayvan kavramı, bütün hayvanlar topluluğunu çağırır. Buna göre kavram dediğimizde, nesnelere en üst seviyede isimlendirme düzeyidir (Batur ve Uygun, 2012: 76). Varlıkları, duygu, düşünce ve olayları ortak özelliklere göre gruplamak imkansız olsaydı, her bir öğeyi ayrı ayrı öğrenmek gerekirdi (Dündar, 2011: 310).

Erickson (1995), bir kelime veya terimin kavram olduğunu anlamamız için kavram tanımlama testi önermekte ve beş unsurun bulunması gerektiğini söylemektedir (Akt. Doğanay, 2005: 270): Genel ve soyut olmalıdır. Bir veya iki kelime ile ifade edilmelidir. Uygulamada evrensel olmalıdır. Belli bir zamana bağlı olmamalıdır. Ortak özelliklere sahip farklı özellikleri temsil etmelidir.

Kavramlar, insanların duyguları, düşünceleri ve davranışları ile oluşturdukları yaşam deneyimleri sonucunda meydana gelir. Üretilen kavramların sayesinde insanlar dünyayı daha iyi tanır ve bütünleşir. Ayrıca, iletişimi kolaylaştıran,

genellemeler ve ilkeler oluşturmaya yardımcı olan bilgi yapı taşlarıdır. Yapılan eğitim öğretimin temelinde çoğunlukla kavramlar vardır (Ülgen, 2001: 110).

Zihinlerindeki soyut olan düşünceler olan kavramlar, insanın içinde yaşadığı grubu, toplumu ve çevreyi tanıyarak olay ve nesnelere anlamasına katkı sağlamaktadır. Öğrenilen bilgilerin sistemli bir şekilde gruplandırılmasına da yardımcı olur (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2004: 68). Kavram, kişinin yaşantısıyla, nesnel gerçeklerle ve deneyimlerle edinilebildiği gibi insanın zihin yapısı da kavram oluşturabilmektedir. İnsanın zekası ve düşünme yapısı çeşitli kavramlarla çalışmaktadır. Kavram, zihni çalıştıran, harekete geçiren, işlem yapmaya ve karar vermeye ileten anahtar kelimelerdir (Tural, 2002: 62).

Novak ve Gowin (1984), bilginin kişisel olarak oluşturulduğunu yani öğrenmenin bireysel meydana geldiğini söylemektedir. Öğrenmelerin ve bilgi edinmelerin özensiz, yüzeysel, aynen ve taklidi gerçekleşmesi ezberciliğe neden olduğu savunulmaktadır. Yeni bilgilerin kazanılması ve bunların sonraki öğrenmelere özenle aktarılması bireylerin kavram oluşturma süreci içerisinde olduklarını gösterir (Akt. Köksal, 2006: 474).

Yapılan bazı araştırmalar öğrenim sürecinde öğrencilerin çok fazla kavramla karşılaştıklarında ezberle yöneldiklerini ortaya koymaktadır (Alım, Özdemir ve Yılar, 2008; Selvi ve Yakışan, 2004; Gülçiçek, 2002). Bunun yanında, Cullingford (1990) ile Brooks ve Brooks (1993) ise, kişilerin öğrenme ve bilgi edinme sürecinde kendilerine aktarılan bilgileri aynen almadığını bildirmektedir. İnsanlar, karşılaştıkları her bilgiyi zihinsel süreçlerinde süzerek yorumlar ve anlam yüklerler. Piaget de (1952), insanların zihnine gelen bilgilere anlamlar yüklediğini ve dinamik bir zihin yapısı olduğunu ifade etmektedir. Bu anlam yükleme süreci, öğrencilerin rollerine, deneyimlerine, içinde yaşadıkları kültürlere, öğrenme ortamına ve yapısına göre değişiklik arz etmektedir (Akt. Ceran ve Yıldız, 2015: 27).

İlköğretimin başlamasıyla birlikte kavram öğretimine dikkat edilmelidir. Kavramlar, ilköğretim kademesinde doğru ve eksiksiz öğretilirse ortaöğretim ve yüksek öğretimdeki kavramların öğrenilmesi daha da kolaylaşacaktır. Yanlış öğrenilen kavramlar, sonraki öğrenimleri etkilemenin yanında günlük yaşamda kavrama ve algı sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2004: 68). Öğretmenler, bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran etkinlikleri kullanarak önceki bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri kavramsal bütünlük içerisinde verdiğinde ve öğrencilerin anlayacağı kelime ve kavramları kullandığında daha iyi öğrenme sağlarlar (Girgin, 2006: 25).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğretimindeki ilkeleri kazanabilmesi ve toplumsal sorunlara çözüm arayabilmesi için temel kavramları çok iyi öğrenmesi önemlidir. Bu sebeple, öğretmenler kavram öğretimine önem vermeli ve öğrencilerin temel kavramları anlamlı şekilde öğrenmesine yardım etmelidir (Erden, tarihsiz: 46).

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

Öğrendikleri kavramları sonradan kullanabilmeleri ve kavram geliştirebilmeleri için düşünme becerilerini, bilgiyi yorumlama, karşılaştırma ve sınıflama becerilerini geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır (Yel, 2006: 154). Kavramlar öğretilirken öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmelidir. Kavram öğretimi yapılırken öğrenciye görelilik, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretim ilkelerine önem verilmelidir (Alkış, 2012: 73).

### **Araştırmanın Amacı**

Öğretmen adayları, farklı düzey ve programlarla eğitim-öğretim sürecinden geçmektedir. Bu süreçte öğretmen adayları aldıkları eğitim-öğretim sayesinde alanla ilgili birçok kavramla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmada, farklı programlarda okuyan öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan bazı kavramlara ilişkin algıları ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan olgubilim/fenomenoloji araştırma deseni uygulanmıştır. Olgubilim/fenomenolojik araştırmalar, tamamen yabancı olmadığımız fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olgu ve kavramları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun görülmektedir. Fenomen, kendini ve çevresini kendine has bir şekilde algılayan kişinin öznel yaşantısıdır. Olgular, yaşamımızda olay, tecrübe, algı, eğilim/yönelim, kavram ve durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 72).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 5 Türkçe, 5 sosyal bilgiler ve 5 sınıf öğretmenliği programı öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme ile gönüllülük esasıyla belirlenmiştir.

#### **Veri Araçları ve Analizi**

Araştırma verileri, kavramların yer aldığı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formları aracılığıyla toplanmıştır. Kavramlar, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği anabilim dallarından ikişer uzmanın görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analize göre ulaşılan veriler, daha önceden belirlenmiş temalara uygun özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler araştırma sorularının doğrultusunda temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede kullanılan sorulara ya da boyutlara göre de ele alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adayı SOS, Türkçe öğretmen adayı TÖ, Sınıf öğretmen adayı SIN şeklinde kodlanmıştır.

**BULGULAR VE YORUMLAR****Tablo 1.** Barış Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1. Barışma işi 2. Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar 3. Bir antlaşmadan sonra insanlık tarihindeki süreç 4. Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam	TÖ1	Dünyada kaosu engelleyen huzura ve saadete giden yoldur.
	TÖ2	Varlıkların arasında herhangi bir husumet bulunmaması durumudur. İnsanların savaşmasını gerektirecek bir durumlarının olmaması, savaşmak için neden olmamasıdır.
	TÖ3	İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan huzur ortamı oluşturan kavramdır.
	TÖ4	Karşımdaki kişiyi, toplumu hiçbir koşul gözetmeksizin saygıyla karşılamaktır.
	TÖ5	İnsanların birbirlerinin haklarına saygılı ve haklarına karışmadan kavgasız ve savaşız hoşgörülü bir şekilde yaşamalarıdır.
	SOS 1	Savaşın olmaması, farklı kültür, ırk ve renkteki insanların bir arada huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşayabilmesi durumudur.
	SOS 2	Farklı dil, din, etnik kökenden insanların savaş durumundan sonra bir araya gelerek birbirlerinin farkındalıklarına saygı duyarak yaşamasıdır.
	SOS 3	Her hangi bir çatışma ortamı olmadan huzur ve düzen içinde olma.
	SOS 4	İnsanların haklarının özgürlüklerinin korunduğu birbirleriyle samimi ilişkiler kurabildikleri bir ortamdır.
	SOS 5	İnsanlar arasında işbirliğiyle beraber yaşamaktır. Bu yaşama huzurlu, mutlu ve bir birini kabul etmektir.
	SIN1	Güzelliklerin, dostlukların olduğu herkesin birbiriyle anlaşılabilir güzel şeylerin olduğu durumdur.
	SIN2	Sevgi, saygı çerçevesinde yaşamaktır.
	SIN3	Birlik ve beraberlik içerisinde yaşamaktır.
	SIN4	Dünyanın birbiriyle iç içe ve birbiriyle etkileşimde olurken olumlu tutum ve davranış göstermesidir.
	SIN5	Bir ülkenin bütünlük birliği için olması gereken en temel huzur.

Türkçe, Sosyal ve Sınıf öğretmen adaylarının “Barış” kavramının sözlükteki dördüncü anlamı üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. TÖ1 yalnızca kavramın ilk anlamına, SOS 2 ikinci anlamına, TÖ3 ise hem bir hem de dördüncü anlama yoğunlaşmıştır. Kavram algısı, bölümlere göre farklılık göstermektedir. Özellikle Türkçe öğretmen adaylarının kavramı çeşitlendikleri görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde daha farklı eserleri okumalarına bağlanabilir.



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

**Tablo 2.** Bilim Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1. Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim 2. Genel geçerlik ve kesinlik nitelikleri gösteren yöntemli ve dizgesel bilgi 3. Belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci	TÖ1	Belli bir konusu kendisine has bir yöntem ile inceleyen sorgulayan ilimdir.
	TÖ2	Araştırmaya dayalı olayların nedenini araştıran disiplinlerdir.
	TÖ3	Toplumdaki teknolojik, kültürel gelişmeleri oluşturan anahtar kavramdır.
	TÖ4	Bilim, hayatı kolaylaştıran, düzenleyen üst düzey bilgilerin toplandığı sistemdir.
	TÖ5	İnsanoğlunun gelişmesi için gerekli olan bilgilerin gerekçeleriyle açıklanmasıdır. Bilim ne kadar ilerlerse insanoğlu ve teknoloji o kadar ilerler.
	SOS 1	Bilim adamları tarafından nesnel, kanıtlanabilir bilgiler ortaya koyulmasına denir.
	SOS 2	Herhangi bir olaya ve duyguya yönelik evrensel sonuçlara ulaşmak için deney, gözlem ve tekniklerden yararlanılan süreçtir.
	SOS 3	Problem çözme basamaklarını kullanarak kanıtlanabilir bilgilere ulaşma yolu.
	SOS 4	Herkes tarafından kabul edilmiş genel geçer nesnel, kanıtlanabilir bilgilerdir.
	SOS 5	İnsanların çevreyle etkileşimi sonucunda, merakı ve ihtiyaçları nispetinde ortaya çıkardıkları, tüm insanları ilgilendiren ve giderek artan bir bilgi havuzu ve ürünler topluluğudur.
	SIN1	İnsanları için gerekli dünyanın gelişmesini sağlayan bilgiler ve kurgular bütünüdür.
	SIN2	Hayatımı yönlendiren kesinliği kanıtlanmış bilgilerdir.
	SIN3	İnsanlık için gerekli olan insanlığı geliştiren bilgilerdir.
	SIN4	Gerçeğe en yakın durum ve olgu açıklamalarıdır.
	SIN5	Bilim, gelişmeyi öğrenmeyi kapsayan yeni araştırmaların temeli olan disiplindir.

“Bilim” kavramını TÖ1 ve SOS2 adayları birinci; SOS 1 ve SOS 4 adayları ikinci; TÖ2, SOS 5 ve SIN5 adayları üçüncü anlamıyla algıladıkları belirlenmiştir. TÖ3, TÖ4, TÖ5, SIN1, SIN2, SIN3 ve SIN5 adayları ise kavramı farklı ya da yanlış bir şekilde algıladıkları görülmüştür. Bazı adaylar, bilim kavramını teknolojiyle birlikte ele almışlardır. Teknolojinin bilimle bilimin teknolojiyle geliştiğine dair olumlu yönde bir tutum olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Cumhuriyet Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
Milletin, egemenliği kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı yönetim biçimidir.	TÖ1	Milletin kendin kendini yönetebilmesi olarak tanımlanabilir.
	TÖ2	Halkın yöneticisini seçimle seçtiği bir yönetim şeklidir.
	TÖ3	Milletin egemenliğine dayalı yönetim biçimidir.
	TÖ4	Ferdin ve toplumun en özgür ve etik şekilde yaşayabildiği yönetim şekli.
	TÖ5	Halkın yönetimde söz sahibi olduğu bir yönetim biçimidir.
	SOS 1	Millet egemenliğinin ön planda olduğu yönetim biçimidir.
	SOS 2	Millet tarafından seçilen parlamentoya dayanan bir cumhurbaşkanı, başbakan ve bakanlar kuruluna sahip rejim şeklidir.
	SOS 3	Halkın kendi seçtiği temsilciler yoluyla yönetimde yer almasıdır.
	SOS 4	Halkın yönetiminin olduğu yönetim şeklidir.
	SOS 5	Belli bir alan içinde millet hâkimiyetini öngören devlet içindeki kararların, milletin istediği şekilde şekillenen yönetim biçimidir.
	SIN1	Aynı millet, dil din, ırk ayrımı gözetmeksizin herkesin eşit olduğu yönetimdir.
	SIN2	Cumhuriyet: Halkın egemenliğine dayalı yönetim biçimidir.
	SIN3	Cumhuriyet: Halkın yönetimde başrol oynadığı yönetim şeklidir.
	SIN4	Halkın en aktif olduğu yönetim biçimidir.
SIN5	Atatürk'ün bize armağanı olup yeni anlayış laik birlik demokratik toplum demektir.	

Öğretmen adayları Türkçe, Sosyal Bilgileri ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin aday öğretmenleri “Cumhuriyet” kavramını kısmen tanımlamışlardır. SIN1 ve SIN5, kavramı yanlış algılamışlardır. Ayrıca SIN5 adlı aday “Cumhuriyet” kavramı ile “Demokrasi” kavramını karıştırdığı görülmektedir. Adaylar genel olarak kavramı milletle olumlu bir şekilde ilişkilendirmişlerdir.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

**Tablo 4.** Demokrasi Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
Halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi, el erki, demokratlıktır.	TÖ1	Halkın kendi kendini yönetebilmesidir seçim aracılığıyla.
	TÖ2	İnsanların kendi kendisini yönetmesidir.
	TÖ3	Bir ülkedeki çoğulculuğa dayanan toplum yönetim biçimidir.
	TÖ4	Birlik, bütünlük içinde hareket etme.
	TÖ5	Bir vatan içindeki milletin, halkın devletçe eşit hakka sahip olmasıdır. Herkese eşit davranmasıdır.
	SOS 1	Halkın yönetime doğrudan veya dolaylı yoldan katılması, kendi kendini yönetmesi, yönetimde söz sahibi olmasıdır.
	SOS 2	Halkın kendisini yönetecek insanları kendi iradesiyle seçmesidir. Toplumda aktif katılım sağlayarak hak ve sorumluluklarını bilmesidir.
	SOS 3	Çoğunluğun egemen olduğu toplumlarda muhalefetin ve azınlığın da iktidara gelme şansının olduğu, iktidarın belli yollarla denetlendiği yönetim şeklidir.
	SOS 4	Halkın kendi kendini yönetmesidir.
	SOS 5	Halkın çıkarları doğrultusunda, halkın halk için halk tarafından yönetilmesi veya halkın temsilcileri tarafından yönetilmesidir.
	SIN1	Halk içerisinde olması gereken eşitlikçi haklardır.
	SIN2	Bireylerin sahip olduğu eşitliktir.
	SIN3	Bireyin ve bireylerin eşit haklardan faydalanmasıdır.
	SIN4	Herkesin eşit olma durumuna yaklaşmasıdır.
	SIN5	Bir ülkede herkesin eşit haklara sahip olmasıdır.

“Demokrasi” kavramı genel olarak Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından yönetim şekli olarak tanımlanırken; Sınıf öğretmeni adayları ise kavramı “Eşitlik” olarak algılamış ve tanımlamışlardır. Sınıf öğretmeni adayları “Demokrasi” kavramını farklı algıladıkları görülmektedir. Kavramın, adaylar tarafından benimsendiği ve yaşamın bir parçası olarak algılamaları nedeniyle çoğunluk tarafından doğru algılanmasına ortam hazırladığı görülmektedir.

**Tablo 5.** Devlet Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
<p>1. Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık</p> <p>2. Bu tüzel varlığın yönetim organları</p> <p>3. Büyüklük, mevki</p> <p>4. Mutluluk</p> <p>5. Talih</p>	TÖ1	Belli organlar aracılığıyla milleti yöneten kişilere belli yükümlülükler vererek birlikteliği temsil eden siyasi olgudur.
	TÖ2	Ortak amaç ve kültürleri olan insanların bir araya gelerek kurdukları, bir yapılanmadır.
	TÖ3	İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan sosyal ve siyasi organizasyondur.
	TÖ4	Dünyanın en üst kurumu. Milletlerin üzerindeki kavramdır.
	TÖ5	Belli bir toprak parçası üzerinde olan ve içinde milletin vatandaşların yaşadığı bayrak, dil ve kültür birliği ve bütünlüğüdür.
	SOS 1	Belli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insan topluluğunun birlikte düzenli yaşayabilmek için oluşturduğu kurumdur. Halk devleti, millet olma bilinciyle birlikte vatan olarak görür.
	SOS 2	Toplumunu ayakta tutan ve yasama, yürütme, yargı güçlerini elinde bulunduran kurumdur.
	SOS 3	İnsanların düzen içinde yaşamak için güvenliklerinin sağlanması kendi koruyamadığı hakların korunması için kendilerinin oluşturduğu, gücü elinde bulunduran yapı.
	SOS 4	Belirli bir toprak parçası üzerinde ortak amaçlar çerçevesinde oluşmuş dil, din, ırk birliği olan insanların oluşturduğu yapıdır.
	SOS 5	Belli bir toprak parçasında din, dil ve ırk kapsamında özdeşleşmiş insanların belli bir hâkimiyet çerçevesinde konuşlanmasıdır.
	SIN1	Milletin haklarını, kişiliklerini koruyan tüzel ve tüzel olmayan yapılanma.
	SIN2	Milletin haklarını koruyan, toplumsal düzeni sağlayan kurumdur.
	SIN3	Millet için çalışan milletin değerini koruyan kurum.
	SIN4	Kurallar kanunlar bütünlüğü olan kurum.
	SIN5	Bir ülkeyi yöneten kişi veya kişilerin belli bir organlarla oluşturduğu kurum.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

“Devlet” kavramı, TÖ4 kodlu aday dışında diğer adaylar tarafından kavramın ilk anlamıyla algılandığı görülmüştür. Kavramın iki, üç, dört ve beşinci anlamlarının yazılmamıştır. Kavram, insanlar tarafından sürekli kullanılmasına rağmen sözlüksel anlamının göz ardı edilmesi irdelenmeye değer bir konu olarak durmaktadır.

**Tablo 6.** Dil Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban 2. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi 3. Belli mesleklere özgü dil 4. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı 5. Sorguya çekilmek için yakalanan tutsak	TÖ1	Millet denen olguyu meydana getiren en önemli varlıktır. Dil olmadan ne kültür ne de millet var olur.
	TÖ2	İletişim araçları içerisinde en büyük paya sahiptir. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları bir araçtır.
	TÖ3	İnsanlar arasında iletişimi sağlayan gelişime açık, dinamik ve canlı bir varlıktır.
	TÖ4	Anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta
	TÖ5	Dil insanların geçmişten bugüne taşıdığı kültürdür. İnsanların anlaşması ve etkili iletişim kurmasına aracı olan unsurdur. Dil kültürün aynasıdır.
	SOS 1	Duygu, düşünce, hislerimizi başkalarına aktarmaya yarayan ve kültürel devamlılığı sağlayan iletişim aracıdır.
	SOS 2	İnsanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan araçtır.
	SOS 3	Her toplumda kültürün önemli bir ögesi olarak var olan insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan simgelerdir.
	SOS 4	Kişiler arasında iletişimi, kültürün aktarımını sağlayan unsurdur.
	SOS 5	İnsanlar arasında iletişim ve etkileşimi sağlayan en temel etken olmakla birlikte belli toprak parçası üzerinde belli bir devlette kullanılan en temel araçtır.
	SIN1	Aynı birliktelik herkesin birbirini anladığı ve anlaşığı kavramlardır.
	SIN2	Ortak bir iletişimi sağlamaya yarayan iletişim aracıdır.
	SIN3	Ortak iletişim aracıdır. Toplumdan ve kültürden etkilenir.
	SIN4	İnsanın kendini ifade etme aracıdır
	SIN5	Bir milletin, ulusun kullandığı ortak konuşma.

“Dil” tüm adaylar tarafından sözlükteki birinci anlamıyla verilmiştir. Adayların, kavramın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci anlamlarını kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin mutlaka haberdar olmaları gereken önemli kavramlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleği dili doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin hem algı hem de kullanımı konusunda daha iyi bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir.

**Tablo 7.** Kültür Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin	TÖ1	Bir toplumun maddi ve manevi bütünü oluşturduğu sistemdir.
	TÖ2	Milletlerin sahip olduğu, kendilerine sahip olan nesilden nesile özellikler toplamıdır.
	TÖ3	Her topluma özgü maddi ve manevi öğeleri oluşturduğu kavramdır.
	TÖ4	Hayatıma yön veren her şey
	TÖ5	Bir milletin dil, din, vatan, gelenek görenek, sanat, tarih açısından nesilden nesile aktarılan değerlerdir.
	SOS 1	Din dil tarih birliği olan bir toplumun geçmişten aldıkları değerleri üzerine bir şeyler katarak gelecek nesillere aktardığı değerlerdir.
	SOS 2	Toplumda var olan maddi ve manevi öğeler bütünüdür. Toplumların geleneksel yönlerini yansıtır.
	SOS 3	Bir toplumu belli değerler etrafında toplayan birleştirici öğelerin tamamıdır.
	SOS 4	Çağdan çağa aktarılan ortak duygu, düşünce ve yaşayış biçimidir.
	SOS 5	Aynı değer, gelenek ve adetlerdeki insanların oluşturduğu bütünleştirici bir araçtır.
2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü	SIN1	Aynı millet aynı dili oluşturduğu insanların yaşayışlarını anlatan kavramdır.
3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi	SIN2	Toplumun gelenek göreneklerinin oluşturduğu ortak değerlerdir.
4. Bireyin kazandığı bilgi	SIN3	Toplumun maddi manevi tüm değerleridir.
5. Tarım	SIN4	Bir milletin gelecek nesillere aktardığı her şey.
6. Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme	SIN5	Bir ülkeye has değerler, medeniyetler, tarihini yansıtan milletin ortak değeridir.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

“Kültür” kavramı tüm öğretmen adayları tarafından ilk anlamıyla algılandığı görülmektedir. Kavramın tanımı ve çeşitliliği fazla olmasına rağmen öğrencilerin tanımlarının son derece kısır kaldığı söylenebilir. Adayların, kültür kavramını dil ile birlikte algıladıkları ön plana çıkmaktadır. Bunun sebebi ise kültürün dil aracılığıyla aktarılmasına bağlanabilir.

**Tablo 8.** Medya Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1.İletişim ortamı 2. İletişim araçları	TÖ1	İletişimin merkezindedir. Her türlü bilgi ve haberler medya aracılığıyla insanlara iletilir.
	TÖ2	Kitle iletişim araçlarıyla iletişim sağlanması.
	TÖ3	Toplumdaki var olan gelişmeleri aktaran basılı ve teknolojik iletişim araçları ve sektörüdür.
	TÖ4	Olağanca abartının toplandığı yer.
	TÖ5	İnsanların belli başlı konularda ülke içi ve dışından tv, internet, gazete vb... araçlarla haberdar olmasıdır.
	SOS 1	Gazete televizyon radyo , sosyal paylaşım organları gibi toplumun büyük kesimine , geniş kitlelere kısa sürede ulaşabilen araçlardır.
	SOS 2	İnsanların haber almasını bilgiye ulaşmasını yerel ve ulusal düzeyde birbirlerinden haberdar olmasını sağlayan kitle iletişim araçları.
	SOS 3	Toplumunu yönlendirme gücüne sahip olan bunun yanında bilgi verme, eğlence vb. işlevi olan basılı, görsel iletişim aracıdır.
	SOS 4	Günümüzde önem kazanan her türlü olay ve haberlerin yayınlandığı kaynaktır.
	SOS 5	Toplumun haber ihtiyacını karşılayan, iletişim sisteminin üst seviyelerde olduğu bilgilendirme aracıdır.
	SIN1	Kamuya ortak basın, bilgi ve haber vermesidir.
	SIN2	Gazete, dergi, televizyon gibi iletişim araçlarını kapsayan genel araçlardır.
	SIN3	Toplum üzerinde önemli etkisi olan yayın aracı.
	SIN4	Dünya okuryazarlığını sağlayan görsel araçların hepsi
	SIN5	Gazete, dergi, tv gibi bir sürü yayın kolunun yansıtılması.

“Medya” kavramı öğretmen adaylarının tamamı tarafından her iki anlamıyla algılandığı görülmektedir. Günümüz, bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilgiye medya aracılığıyla çok hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılmaktadır. Bu durum insanların daha bilinçli olmalarına yardımcı olmaktadır. Kavramın doğru bir şekilde algılanması buna bağlanabilir.

**Tablo 9.** Sanat Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı	
1. Bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık	TÖ1	Milleti bir arada tutan toprak parçası olmaktan çok kişilerin gönlüne taht kuran kişileri kendisine bağlayan toprak bütünüdür.	
	TÖ2	Estetik güzellik barındıran etkinliklerle ilgilenme, insanda estetik zevk uyandıran olaylarla ilgilenme.	
	TÖ3	İnsanların oluşturduğu estetik haz uyandıran kültürel unsurdur.	
	TÖ4	Beş duyumun güzel bulduğu, farklı, değerli, öznel yapılar.	
	TÖ5	Duygu, düşünce ve hayallerin sanatçılar yoluyla ifade edilme şeklidir. Bir ülkenin sanatına bakılarak edebiyatına ve sanat eserlerine bakılarak o ülke hakkında yorum yapılabilir.	
	2. Belli bir uygarlığın veya topluluğun anlayış ve zevk ölçülerine uygun olarak yaratılmış anlatım	SOS 1	Göze, kulağa, düşünceye hitap eden her şey sanatı ifade eder. Sanatçı tarafından yapılan yapılır. Eser, müzik, resim, heykel, süsleme ve benzeri şekilde olabilir.
		SOS 2	İnsanların estetik yönünü gösteren içerisine resim, müzik, sinema, heykel v.b içine olan kavramdır. Temel amacı insanda var olan estetik duygusunu geliştirerek güzeli farklı açılardan göstermektir.
	3. Bir şey yapmada gösterilen ustalık	SOS 3	Bazen bir kalem, fırça, melodi yoluyla ya da bir senaryonun görsele aktarılması vb. yoluyla güzele ulaşma yoludur.
		SOS 4	İnsanların ortaya koydukları her türlü ürün sanat ürünüdür.
	4. Bir meslekte uyulması gereken kuralların tümü	SOS 5	Estetik ve güzellik biçimidir. Yani insanların başlıca yetenekleri doğrultusunda hareket ederek doğa da olan güzelliği ortaya çıkarmaktır.
SIN1		Estetik değerler bütünüdür.	
SIN2		Ruhumuzu dinlendiren göze hitap eden	
5. Zanaat			



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

		baktığımızda izlediğimizde bize huzur veren estetik olan her şey.
	SIN3	İnsan gelişimi için olan görsel ve işitsel etkinliklerdir.
	SIN4	Görsel olanın seçkim temsilcisidir.
	SIN5	Kişiden kişiye değişen farklı bakış ve algı geliştiren kültür değeridir.

“Sanat” kavramı TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, SIN4 ve SIN5 kodlu öğrenciler kavramı tam olarak anlamlandıramadıkları görülmüştür. TÖ5, SOS 2, SOS 3, SOS 4, SOS 5, SIN1 ve SIN2 kavramın birinci ve ikinci anlamına yoğunlaşmış; SIN3 ise kavramın birinci anlamına yoğunlaşmıştır. Adayların, kavramı doğrudan güzellik ve estetikle ilişkilendirildikleri görülmektedir. Kavramın mesleki özelliği gözden kaçırılmış, adayların sanat kavramının tam olarak yeterince önemsemedikleri söylenebilir.

**Tablo 10.** Sorumluluk Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
1. Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet. 2. Uyulması gereken bir yargıya, bir kural ya da yetkili üstün verdiği buyruğa uyulmaması üzerine suçlu düşme durumu. 3. Kişinin kendi eylemlerini ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi. 4. Başkasına ilişkin bir dokuncanın buna yer verince karşılanması, ödenmesi. 5. Sorumlu olma.	TÖ1	Kişinin sosyal hayatta bazı görevleri kabul edebilme liyakatini göstermesidir. Kavram görev kavramıyla karıştırılmıştır.
	TÖ2	Belli şeylerde yetki almaktır.
	TÖ3	Bir işi ya da görevi yapmaya yönelik ya da birine karşı duyulan vicdani ödevdir.
	TÖ4	Benim hayatımda yön veren, süreğen olarak yapmam gereken tüm olumlu yaşayışlar.
	TÖ5	İnsanların belli bir olay karşısında üstlendiği görevlerdir. İnsanların yapmakla görevli olduğu kurallardır.
	SOS 1	Bir kişinin yerine getirmesi gereken işlerin bilincinde olmasına sorumluluk denir. Bireysel olarak ev içinde okulda caddede yürürken sorumluluklarımız olduğu gibi toplumsal olarak da toplumsal normlara uyma oy kullanma gibi bir çok sorumluluğumuz vardır.
	SOS 2	İnsanların verilen ve sahip olunan görevleri yerine getirmek üzere sahip olduğu görev bilincidir.
	SOS 3	İnsanların verdiği kararların iyi ya da kötü sonuçlarının bilincinde olup sahiplenmesidir.
	SOS 4	Bir eşya ya da düşüncenin yükümlülüğünün üzerinde olmasıdır.
	SOS 5	Hayatta yaşamanın ve birlikte olmanın sistemli ve düzgün bir şekilde gitmesi için

		insanda oluşmuş tutarlı bir davranıştır.
	SIN1	Kişiyeye verilen bir görevin yerine getirilmesidir.
	SIN2	Bilinçli bir şekilde farkında olarak yapmamız gereken iş.
	SIN3	Bireyin bilinçli olarak bireysel olarak bir işi üstlenmesidir.
	SIN4	Üzerimize düşen görevi yerine getirmeden vazgeçmeme durumudur.
	SIN5	Kişinin aldığı kararın devamında kendine ait kararın kendi mesuliyetinde olduğunu bilmektir.

TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4 ve TÖ5 ile SOS 1, SOS 2, SOS 4 sorumluluk kavramını “Görev” kavramıyla karıştırdıkları görülmektedir. SOS 5 kavramı yanlış anlamlandırmıştır. SOS 3 sorumluluk kavramını birinci anlamıyla doğru bir şekilde anlamlandırmıştır. SIN1, SIN2, SIN3, SIN4 kavramı görev anlamında kullanmışlardır. SIN5 kavramı sorumluluk anlamında kullanmıştır. Kavram, tüm adaylar tarafından olumlu yönde algılanmış, görev kavramıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

**Tablo 11.** Yurtttaşlık Kavramı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sözlük Anlamı	Aday	Adayın Kavram Algısı
Yurtttaş olma, bir yurttta doğup büyüme veya yaşamış olma durumu, vatandaşlık	TÖ1	Vatandaşlık sorumluluğunu üstlenmenin adıdır.
	TÖ2	Aynı kültüre sahip, ortak amacı bulunan ve aynı devlet çatısı altında yaşayan insanlara verilen isimdir.
	TÖ3	Bir ülkeye bağlılık anlamında somut vatandaşlık sembolü ve aynı zamanda o vatandaşların devlete karşı duyduğu sorumluluğu ifade eder.
	TÖ4	Yurtttaşlık, vatan ve milletime karşı sorumluluklarımızın görevlerimizin toplandığı bir bütündür.
	TÖ5	Belli bir memleketin devletin insanların o devlete bağlı kalmasını sağlayan mesuliyettir. Kurallardır.
	SOS 1	İçinde yaşadığı devlet ile vatandaşı bir arada tutan bağ yurtttaşlık denir.
	SOS 2	Toplumda yaşayan insanların sahip olduğu hakları, sorumlulukları bilerek aktif vatandaşlık rolü sergilemeleridir. Demokrasinin gereği olarak yurtttaşlık

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

		bilincine sahip olmalarıdır.
	SOS 3	İnsanların bazı haklarının korunması karşılığında insanların ülkelerine sorumluluk bağıyla bağlı olmasıdır.
	SOS 4	Yaşadığı devlete vatandaşlık bağıyla bağlı olmaktır.
	SOS 5	Ülkedeki insanların oluşturduğu toplumdaki her bireydir. Kapsamlı olarak sorumluluk sahibi olmaktır. Yani Bireyin yapılması gereken her görevini yerine getirip duyarlı bir insan olmasıdır.
	SIN1	Aynı milletin birbirleriyle olan bağlılığıdır.
	SIN2	Devletimiz, vatanımız için iyi bir vatandaş olma hali.
	SIN3	Bulunduğu devletin resmi anlamda içinde yaşayıp barınmak için var olan resmi ve manevi hak.
	SIN4	Milletin üzerinde yaşadığı vatana vatandaşlık edebilmesi, vatana yeterli bir olabilmesi.
	SIN5	Yurttaşlık: Bir ülkeye mensup kişilerin yapmakta zorunlu olduğu görev ve sorumluluklardır.

“Yurttaşlık” kavramı, TÖ1, TÖ5, SOS 1, SIN1, SIN2, SIN3, SIN4 ve SIN5 kodlu adaylar tarafından doğru olarak anlamlandırılmadığı görülmektedir. SIN kodlu adayların tamamı verilen kavramı yanlış algıladıkları tespit edilmiştir. TÖ5 ve SOS 1 kodlu adayların kavramı “Anayasa” kavramıyla karıştırdıkları görülmektedir. Bunun yanında kavram, sorumluluk ya da görev üstlenme kavramlarıyla da ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu durum kavramın daha geniş kapsamlı olarak algılanmasına bağlanabilir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Kavramlar insanın yaşamında önemli bir yere sahiptir. İnsanlar, sahip oldukları kavramlara göre düşünür ve düşünce evrenlerini oluştururlar. Bu sistemin oluşumu uzun bir sürede gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretimin her aşamasında farklı bilgi ve deneyimler sayesinde kavram ağı gelişmekte, gelişen bu kavram ağıyla birlikte insanın algı ve kavrama düzeyleri değişebilmektedir. Öğrenim ve öğrenme düzeyine göre değişen kavram ağı, insanların çevresine göre de değiştiği bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan kavramlara ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda aday öğretmenlerin “Bilim, Barış, Cumhuriyet, Demokrasi, Devlet, Dil,

Kültür, Medya Sanat, Sorumluluk ve Yurttaşlık” kavramlarına ilişkin algıları bölüm düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adayları “Barış” kavramının genel olarak sözlükteki dördüncü anlamında yoğunlaştıkları, birinci, ikinci ve üçüncü anlamla ilgili herhangi bir tanım yapamadıkları ve kavram algılarının olmadığı görülmektedir. Adayların kavramı “iç huzur ve saygı” çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Bu yaklaşım daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014; Aktaş ve Safran; 2013). Bu ilişkilendirme durumu adayların kavramı, günlük yaşamlarında sıklıkla kullanılmalarına bağlanabilir. Bunun yanında adayların okudukları eserler arasında bu kavramın diğer anlamlarına ilişkin deneyimlerinin olmamaları da gerekçe olarak gösterilebilir. Bu nedenle bu kavramın okul öncesi dönemde verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Kamaraj ve Aktan Erdem, 2006). Öğretmen adaylarının “Bilim” kavramını tam olarak tanımlayamadıkları ve adayların bu kavramla “Teknoloji” kavramını karıştırdıkları görülmektedir. Günlük yaşamda “Bilim” kavramı teknoloji kavramıyla birlikte söylendiği için, adayların da bu kavramları birbirlerinin yerlerine kullanılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu kavramın genel olarak fayda getirici yönü ön plana çıkarılmıştır. Bu yönüyle yapılan diğer çalışmalarca da desteklendiği görülmektedir. Teknoloji ve bilimin genel olarak aynı kategoride ele alındığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında bu unsurların günlük yaşamda sıkça yer alması olumlu bir şekilde düşünülmesine zemin hazırlamaktadır (Şenel ve Aslan, 2014; Fidan, 2014; Herdem, Aygün ve Çinici, 2014; Bıyıklı, Başbay ve Başbay, 2013). Adaylar, kavramı genel olarak tek yönlü olarak tanımlamakta ve kavramın diğer anlamlarına yer vermedikleri görülmektedir. Bu durum adayların kavramlarla ilgili okuma ya da araştırma yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir. “Cumhuriyet” kavramı hemen hemen her gün çeşitli sebeplerle dile getirilmesine rağmen kavramın tam olarak algılanmadığı ve “Demokrasi” kavramıyla karıştırıldığı görülmektedir. “Demokrasi” kavramının anlam çerçevesinde yönetim biçimi ve demokratlık olmasına rağmen öğretmen adayları kavrama hukuksal ve adalet özellikleri yüklemişlerdir. Bu kavram hem yetişkin hem de çocuklar için önemli bir kazanım olarak görülmektedir. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılmasına rağmen kavramların karıştırıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Demokrasi kavramının daha baskın olduğu görülmektedir. Bu kavramın kazandırılmasında ise ailenin önemli bir rolü bulunduğu belirlenmiştir (Sadık ve Sarı, 2012; Sarı ve Sadık, 2011; Şeker ve Yılmaz, 2011).

“Yurttaşlık” kavramı adaylar tarafından genel olarak sözlük anlamıyla algılanmadığı söylenebilir. Özellikle sınıf öğretmenliği bölümünün aday öğretmenlerinin tümünün bu kavramı yanlış tanımlamaları dikkate değer bir bulgudur. Bu durum Sınıf öğretmen adaylarının çok sık günlük yaşamda ya da lisans derslerinde bu kavrama maruz kalmamaları gösterilebilir. Kavram genel olarak yer ya da yurt edinme anlamlarında kullanılmıştır. Bu bulgu yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir, devlet ya da demokrasi içerisinde ele alınmış ve bu kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Türkcan ve Bozkurt, 2015; Gürbüz ve Gündüz, 2011). “Devlet”

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

kavramı sadece koruma ya da yönetim anlamıyla verilmiştir. “Devlet” kavramının yönetim anlamı dışındaki günlük yaşamdaki anlamalarının adaylar tarafından belirtilmemesi adayların kavramın diğer anlamlarından habersiz olduklarını göstermektedir. Kavram, çoğunlukla koruma anlamı etrafında algılanmaktadır (Öcal ve Kemer kaya, 2011; Keçe, 2014). “Dil” kavramı günlük yaşamda çok farklı alanlarda kullanılmasına rağmen, adayların kavramın diğer anlamlarına değinmemelerine bu kavramın adaylar tarafına gerçek anlamının dışında kullanmadıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda ise dilin ihtiyaç yönü ön plana çıkmış ve kültürün bir taşıyıcısı olarak değerlendirilmiştir (Gömlüksiz, 2013; Göçer, 2013). Bu durum “Kültür” kavramının günlük yaşamda zengin bir anlam evrenine sahip olmasına rağmen adayların kavramın yakın ve mecaz anlamlarına dikkat etmemelerine bağlanabilir. Bunun yanında kültürün geçmiş ile ilişkilendirilerek tanımlanması dikkat çekici bir nokta olarak değerlendirilmiştir (Ünlü, 2012; Ay ve Fidan, 2013). “Medya” kavramı diğer kavramlara göre başarılı bir şekilde sözlükteki her anlamıyla algılandığı belirlenmiştir. Medya kavramı, popüler bir kavram olarak yaşamda yer edindiği için bireylerin ilgisini çekmede başarılı olmuştur (Eroğlu, 1996). Kavramın bu durumu, günlük yaşamdaki kullanım sıklığıyla ilişkilendirilebileceği düşüncesini güçlendirmektedir. “Sanat” kavramı adayları genel olarak başarılı bir şekilde kavrandığı ve kavramın ikinci anlamından haber oldukları görülmektedir. Adaylar bu kavramı süs ve güzellik anlamında kullanmışlardır. Kavramın bu özelliği diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Sarp, 2013). Kavramın farklı anlamlarda kullanılması, iletişim açlarının günlük yaşamdaki etkililiğe bağlanabilir. Adayların “sorumluluk” kavramını genel olarak yanlış algıladıkları görülmektedir. Bölüm bazında bakıldığında ise Türkçe ve Sınıf öğretmen adaylarının kavramı “görev” anlamıyla tanımladıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ise kavramı doğruya yakın algıladıkları belirlenmiştir. Sorumluluk kavramı diğer çalışmalarda görevleri yerine getirme anlamı üzerinde yoğunlaşmıştır (Sarı ve Sadık, 2011; Kurt, 2013). Bu durum kavramın sosyal bilgiler alanında daha fazla yer almasına bağlanabilir.

Öğretmen adaylarının verilen kavramlara ilişkin yazdıkları genel olarak değerlendirildiğinde adayların kavramları tanımlamakta zorlandıkları, tanımlanan kavramların ise genelde sözlükte verilen ilk anlamlarıyla algılandığı, kavramların ikinci, üçüncü ya da diğer anlamlarını kullanmadıkları ya da haber olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda lisans programlarına genel kültüre katkı sağlayıcı eserlerin dâhil edilmesi, öğrencilere tanıtılması ve okutulması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alım, M., Özdemir, Ü. ve Yılar, B. (2008). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri Ve Kavram Yanılgıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 151-162.
- Alkış, S. (2012). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. (Ed: M. Safran) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 69-92.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013).Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş Ve Barış Kavramı İle İlgili Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1587-1619.
- Ay, T. ve Fidan, N. (2013).Öğretmen Adaylarının “Kültürel Miras” Kavramına İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 1135-1152.
- Batur, Z.,Uygun, K. (2012) İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (5) 1, 74-88.
- Bıyıklı, C.,Başbay, M. ve Başbay, A. (2013) Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilim Kavramına İlişkin Metaforları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 413-437.
- Ceran, D., Yıldız, D. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Metin Kavramına Yükledikleri Anlamlar Ve Metinlerin Taşınması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (4), 26-40.
- Çepni, S., Bacanak, A. ve Küçük, M. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Fotosentez ve Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Trabzon Örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67-80.
- Doğanay, A. (2005). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. (Ed: C. Öztürk ve D. Dilek) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 265-296.
- Dündar, H. (2011). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. (Ed: B. Tay ve A. Öcal) *Özel Öğretim Yöntemleriyle- Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 309-342.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eroğlu, E. (1996).İletişim Sürecinde Medya-Mesaj-Yöntem İlişkisi ve Geleneksel Eğitimden Uzaktan Öğretim Sistemlerine Geçiş Süreci, *Kurgu Dergisi*, 14, 275-294.
- Fidan, M. (2014).Öğretmen Adaylarının Teknoloji ve Sosyal Ağ Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları, *International Journal of SocialScience*, 25(1), 483-496.
- Gülçiçek, Ç. (2002). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Mekanik Enerjinin Korunumu Konusundaki Kavram Yanılgıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KAVRAMLARA İLİŞKİN ALGILARI

- Gürbüz, G. ve Gündüz, S. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Demokrasi Unsurları İle İlgili Görüşleri: (Bolu İli Gazipaşa İlköğretim Okulu Örneği), *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 3(12), 18-30.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Kültür Dil İlişkisi'ne Yönelik Metaforik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 253-263.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 649-664.
- Freeman, A. L. (2004). The Power and Benefits of Concept Mapping: Measuring Use, Usefulness, Easy of Use and Satisfaction. *International Journal of Science Education*, 26 (2), 151-169.
- Girgin, M. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram İlke ve Genellemeler. (Ed: A. Tanrıoğen) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 23-54.
- Herdem, K., Aygün, H. ve Çinici, A. (2014). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Algılarının Çizdikleri Karikatürler Yoluyla İncelenmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(2), 232-258
- İmamoğlu, H. V. ve Bayraktar G. (2014). Türk ve Macar Üniversite Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 20-44.
- Kamaraj, I ve Aktan Erdem, E. (2006). Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakışı I, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 87-96.
- Keçe, M. (2014). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Tarih Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 143-156.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 473-480.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 473-490.
- Öcal, A. ve Kemer kaya, G. (2011). Yetiştirme Yurdunda Kalmış Yetişkinlerin Devlet ve Vatandaşlık Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62-82.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.

- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve Demokrasi: İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi, *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Sarı, M. ve Sadık, F (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Sarp, F.(2013). *İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul..
- Selvi, M., Yakışan, M. (2004). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Enzimler Konusu İle İlgili Kavram Yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 173-182.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim –Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şeker, M. ve Yılmaz, K.(2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillерinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 251-266.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 76-95.
- Tural, S. K. (2002). Kavramlar ve Terimler Ortak Düşünüşün Ürünü ve Anahtarlarıdır. *Özel Sayı: TDK'nin 70. Yılı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, LXXXIV-84 (607), 59-66.
- Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kimlik, Kültür ve Yurttaşlık Algıları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (11), 1501-1526.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme -Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kültür Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (1), 77-92.
- Vendryes, J. (1968). *Dil ve Düşünce* (Çev. Vardar, Berke). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Yel, S. (2006). Kavram Geliştirme ve Öğretimi. (Ed: C. Öztürk) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi –Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 147-178.
- Yılar, B. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## HÜSEYİN SİRET'İN “LEYÂL-İ GİRİZÂN” ADLI ŞİİRİ

HÜSEYİN SİRET'S POEM: “LEYÂL-İ GİRİZÂN”

Arif YILMAZ\* & Nergiz Gümüş ÖZDEMİR\*\*

### Özet

Servet-i Fünûn Dönemi kuşkusuz edebiyat tarihimiz içerisinde süresi kısa, fakat etkisi derin ve uzun bir dönemdir. Bu kısa sürede şairler lügatlerin bir köşesinde kalmış sözcüklerle, ağır, ağdalı, melankoli yüklü, realiteden uzak bir şiir üslubu oluşturmuşlardır. Dilde bu denli gerçek hayattan uzaklaşan şairler konu ve tema seçiminde de devrin siyasî ve sosyal realitelerinden uzaklaşıp dönem tablosu yerine hayal dünyalarında yarattıkları tabloyu tasvir etmeyi yeğlemiştir. Siyasî otoritenin oluşturduğu baskının etkisiyle ve daha birtakım bireysel nedenlerle, gerçeklerden kaçıp hayal âlemine sığınan şairler aşk, yalnızlık, tabiat gibi bireysel konularda yoğunlaşırken, her şeyin daha güzel olduğunu düşündükleri bir yerlere kaçmayı istemişlerdir. Tabiat tasvirleri de dönemin özelliklerini taşımaktadır. Servet-i Fünûn şiirinde tabiat arka planda kalan, şiir yazılırken bir araç olarak görülen bir unsur değildir. Şairin ruh haline göre değişen canlı bir varlıktır. Servet-i Fünûn şiirinin bu karakteristik özelliklerini şiirlerine yansıtan isimlerden biri ise Hüseyin Sîret'tir. Ömrünün büyük bir kısmını sürgünlerde geçiren şairin şiirlerinde hüznün, melankoli, tabiat tasvirleri, kaçış ve ağır bir dil ilk göze çarpan unsurlardır. Bu çalışma Hüseyin Sîret'in Servet-i Fünûn dönemi şiirlerinden *Leyâl-i Girîzân* isimli eserini Prof. Dr. Nurullah Çetin'in teklifi olan metoda uygun bir şekilde tahlil etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmamıza konu olan *Leyâl-i Girîzân*, şairin en tanınmış şiiridir. Şiir hem Servet-i Fünûn dönemi şiirinin genel özelliklerini hem de şairin hayat öyküsünün izlerini taşıması yönünden önemlidir. Bu amaçla şiir; içerik, nazım şekli, dil ve üslup, ahenk ana başlıkları altında incelenerek yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Leyâl-i Girîzân, Hüseyin Sîret (Özsever), Servet-i Fünûn, Nurullah Çetin

### Abstract

The period of Servet-i Fünun for our time in the history of literature is undoubtedly short, but the effect is profound and long term. With this short time I have stayed in a corner of glossaries word poet, a heavy, viscous, melancholy installed, they create a style of poetry far from reality. Language has chosen to depict the table they created out of this much real-life themes to poets in the era of the election period table away from the political and social reality instead of a dream world. Poets took refuge in dreamlike escape from reality due to the pressure created by the political authority, love, loneliness, Focusing on individual topics such as nature, everything they want to escape to a place where they thought it was better. Servet-i Fünun one of the names that reflect the characteristics of the poetry is the poetry of the Hüseyin Siret. In a melancholy poet spent most of his life in exile poetry, melancholy depictions of nature, escape and heavy elements are the first striking language. This study aims to analyze Hüseyin Siret poetry from his book Servet-i Fünun Leyâl-i Girîzân with the method of Prof. Dr. Nurullah Çetin. For this purpose, poetry, content, verse form, language and style, harmony has been reviewed under the main headings examined..

**Keywords:** Leyal-i Girizan, Huseyin Siret (the Ozsever), Servet-i Funun, Nurullah Cetin

\* (Yrd. Doç. Dr.) Uşak Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, yilmazarif@hotmail.com

\*\* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, nergiz-88@hotmail.com

## Giriş

1872’de İstanbul’da doğan şairin asıl adı Hamdullah Sîret’tir. Servet-i Fünûn’un ünlü şairi Tevfik Fikret’in, şiirlerinin altındaki H. Sîret imzasının ne anlama geldiğini sorması üzerine *Leyâl-i Girizân* şairi “Hamdullah Sîret” cevabını verir. Bu ismi beğenmeyen Tevfik Fikret adının Hüseyin Sîret olmasını ister, şair de kabul eder (Karataş, 2011: 24). Bu olayın derin anlamı Hüseyin Sîret’in edebî hayatında da tekerrür edecektir.

İsminde etkisi olan Tevfik Fikret edebî manada da şairi etkilemiş, ömrü boyunca onun gölgesinde kalmış, Servet-i Fünûn şairleri denince ilk akla gelen isimlerden olamamıştır. Abdülhamit’e karşı muhalif bir kişiliğe sahip olan şair, bu duruşu yüzünden padişahın emriyle Adıyaman (Hısın-ı Mansur)’a sürülür ve ömrünün en verimli çağını harcayacağı 18 yıllık gurbet hayatı başlamış olur. Şehir şehir, ülke ülke gezen, bu süreçte veremden eşini kaybeden, çocuklarından ayrılmak zorunda kalan şairin yaşadıkları, zaten hassas olan kişiliğini daha fazla melâle sürükler. Eserlerinde görülen gurbet, ayrılık, yalnızlık ve çaresizlik bir anlamda hayat öyküsünün izdüşümü olmuştur, diyebiliriz. İstanbul’a döndükten sonra kâtiplik, muallimlik gibi çeşitli işler yapan şair, ömründe huzuru ve edebiyat dünyasında da istediği yeri bulamaz. 1928’de İstanbul’da vefat eden şairin şiirlerini topladığı en önemli üç eseri; *Leyâl-i Girizân* (1909), *Bağbozumu* (1928) ve *Kıvılcımlı Kül* (1937)’dür. Bunun dışında Turan Karataş (2011: 75-92) şairin diğer eserlerini şöyle sıralar: *Üstadın Şairi* (*Mai ve Siyah* romanı için yazdığı bir şiir), *Kargalar* (hiciv türünde 13 sayfalık bir manzume), *Geç Kalmış Bir Cevap* (mensur risale), *İki Kaside* (Namık Kemal’in bir kasidesi ile Hüseyin Sîret’in bir kasidesi ve gazelini içerir), *Bir Mektubun Cevabı ve Hüseyin Avni Ulaş’a*.

Çalışmamıza konu olan *Leyâl-i Girizân*, şairin en tanınmış şiiridir. Şiir hem Servet-i Fünûn dönemi şiirinin genel özelliklerini hem de şairin hayat öyküsünün izlerini taşıması yönünden önemlidir.

Servet-i Fünûn şiiri yönüyle bakıldığında, şiirde konu ve dil bakımından özdeşlikler görülür. Konu yönüyle; bu dönemde en çok işlenen konulardan olan aşk ve aşkın getirdiği duygular (ayrılık, kavuşma, özlem vb) işlenmiştir. Konu işlenirken yapılan tabiat tasvirleri de yine döneminin özelliklerini taşımaktadır. Servet-i Fünûn şiirinde tabiat arka planda kalan, şiir yazılırken bir araç olarak görülen bir unsur değil, aksine şairin ruh haline göre değişen yani onunla birlikte yaşayan canlı bir varlıktır. Denebilir ki tabiat, divan şiirinde, şairlerin hüner gösterirken başvurduğu bir unsurken (özellikle kasidelerin nesib bölümlerinde) bu dönemde yardımcı karakter olmaktan çıkarak başrol oyuncusu haline gelmiştir. Bu şiirde de beyaz kelebek, çam ağaçları, menekşe, kamelya, göçmen kuşlar, beyaz güvercin vb. ilk göze çarpan tabiat unsurlarıdır. Dil ve üslup yönünden ise Servet-i Fünûn şiirinin tipik özelliği olan Arapça ve Farsça kelimelerle kurulan yeni tamlamalar ile hüznün ifade eden sözcüklerin yoğun kullanımı göze çarpmaktadır.

Şairin hayat hikâyesi yönüyle şiir okunursa şu tespitler yapılabilir: Şiir, adımı taşıyan kitapta, şairin sürgüne gönderildiği Adıyaman’dan Paris’e kaçtığı dönemde basılmıştır. Bu dönemde şair aynı zamanda eşini de “ince hastalıktan” kaybeder. Şiir, bir dönem mutlu olunan fakat ayrılıkla son bulan aşk hikâyesini anlatır. Verem olmuş bir göğüste solan kamelya ve menekşeler ise bu durumu çağrıştırmaktadır.

Zaten şair de şiirde fikrinin daima doğduğu yerlerde ve adalarda (yaşamak istediği mekân) gezdiğini söyleyerek İstanbul’da geçirdiği günlere olan özlemini anlatmaktadır. Yine şiirde kullanılan ‘göçmen kuş’ ifadesi de şairin bir yer edinmeden diyar diyar gezip daima sıla hasreti çekmesinin göstergesidir.

لیال گریزان

Şiirin Tahlili

Leyâl-i Girîzân

Bütün neşîdelerim, kârîîn-i hûlyâ-çîn,<sup>1</sup>  
Fîrâk-ı aşk ile yorgun leyâl-i fecr-âgîn.

Tuyûr-ı hâcir-i sermâ tevahhuşuyla<sup>2</sup> bütün  
Leyâl-i hasretim uçmakta ra'shenâk, ölgün.

Şu per-güşâ-yı tebâüd beyâz güvercinler,  
Seherlerimdir<sup>3</sup> ufuklardan iğtirâb eyler.

Beyâz sahîfeler üstündeki<sup>4</sup> sûtûr-ı siyâh,  
Uçan o kuşların izlâl-i bâlîdir<sup>5</sup> ki tebâh.

5 Bu âhlar ki bütün onların terânesidir,  
Ve her neşîde birer murg-ı aşk lânesidir.<sup>6</sup>

Ya bir menekşe veya bir kamelyâdır solgun,  
Nühüfte bir köşesinde kitâbımın medfûn.

O hangi sînede bilsen teverrüm etmiştir,  
Kimin harâret-i rûhuyla ömrü bitmiştir...

Sakın gücenmeyiniz, kârîîn-i meçhûlem,  
Dudaklarımdan usanmış o ismi söyleyemem.

Bu bir perî ki hıyâbân-ı aşkıma ekser  
Gelir gezerdi benimle leyâl-i zerrîn-per.

• بوتون نشیده لرم ، قارئین خولیا چین ،  
• فراق عشق ایله یورغون لیال جیر آکین .

• طیور هاجر سرما توحشیاه بوتون  
• لیال حسرتم اوچقدزه رعشه ناک ، اولکون .

• شو پرکشای تباعد بیاض کوکر جینلر ،  
• سحر لرمدر افتلردن اغتراب ایلر .

• بیاض صحیفه لر اوستنده کی سطور میاه ،  
• اوچان او قوشلرک اظلال بالیدر که تباه .

• بو آهلر که بوتون اونلرک ترانه سیدر ،  
• و هر نشیده برر مرغ عشق لانه سیدر .

• یا بر منکشه و یا بر قاملیادر صولفون ،  
• نهفه برکوشه سنده کتابک مدفون .

• او هانکی سینده ده بیلسه ک تورم ایتشدر ،  
• کیمک حرارت روحیاه عمری بیتمشدر .

• صاقین کوچمه یکز ، قارئین مجهولم ،  
• دوداقلرمدن اوصائمش او اسمی سویلیهم .

• بو بر پری که خیابان عشقه ا کتر  
• کلیر کزردی بنماه لیال زرین پر .

<sup>1</sup> Şiir (Kolcu, 2013: 225-226)'da beyitler halinde değildir.

<sup>2</sup> Bu kelime (Kolcu, 2013: 225)'te “tevahhuşumla” biçimindedir.

<sup>3</sup> Çeşitli kaynakta bu kelime “seherlerimde” biçiminde alınmıştır bk. (Kolcu, 2013: 225), (Aktaş, 2003: 416).

<sup>4</sup> (Aktaş, 2003: 416)'ta bu kelime “üstünde” biçimindedir.

<sup>5</sup> Bu kelime (Kolcu, 2013: 225)'te “hâlidir” biçimindedir.

<sup>6</sup> Bu kelime (Kolcu, 2013: 225)'te “tanesidir” biçimindedir.

10 Şu hasta rûhuma bazen acır, yapardı bana  
Nefesleriyle bir iklîm-i hârr ü müstesnâ.

شوخته روحمه بعضاً آجیر : یاپاردی بکا  
نفسلرله بر اقلیم حار و مستثنّا.

Tenezzüh etmeyi sevmem cihân-ı diğerde:  
Per-i hayâl-i şikestem sürüklenir yerde.

تیزه ایتمکی سویم جهان دیگرده :  
بر خیال شکستم سوروکلنیر یرده .

Benim mesîre-i fikrim şu doğduğum yerler,  
Ve mehd-i aşkım olan bir cezîre-i dilber.

بنم مسیره فکرم شو طوغدینم یرلر ،  
ومهد عشقم اولان بر جزیره دلبر .

Gunûde çamların altında pür sükûn, bî-hâb;  
Neler tahayyül ederdik onunla mest-i şebâb.

غنوده چاملرک آلتنده پرسکون، بی خواب ؛  
نهلر تخیل ایدردک اونکله مست شباب .

Gelirdi bâzı derin bir dakîka kim, sessiz,  
O anda varlığımızdan uzaklaşdırdık biz.

کلیردی بعضی درین بر دقیقه کیم، سس سس ،  
او آنده وارلغمزدن اوزاقلاشیردیق بز .

15 Bu bir dakîka-i rüyâ, ki âh pek ürkek,  
Nefes alınca uçar sanki bir beyaz kelebek.

بو بر دقیقه رویا ، که آه پک اورکک ،  
نفس آلنجه اوچار سانکه بر بیاض کلبک .

Bu nazlı lahza-i mestîde giryeler, mebhût,  
Dururdu dîdemiz üstünde bî-mecâl sukût;

بو نازلئ لحظه مستیده کریره لر ، مبهوت ،  
طورردی دیده من اوستنده بی مجال سقوط ؛

Bakardı karşıdan eşya sükût u hürmetle,  
Dururdu belki o dem kalb-i kâinat bile.

باقاردی قارشیدن اشیا سکوت و حرمتاه ،  
طورردی بلکه اودم قلب کائنات بیلاه .

Yeter, yeter size ifşâ-yı râz eden kelimât  
Dudaklarımda müebbed düğümlenir... Heyhât!

یتر ، یتر مزه افشای راز ایدن کلمات  
دوداقلرمده مؤبد دوکوملنیر ... هیهات !

- 20 Teşrin-i Evvel, 1317 -

— ۲۰ تشرین اول ، ۳۱۷ —

*Leyâl-i Girizân*, Matbaa-i Ahmed İhsan, İstanbul 1325, s. 5-7.

**Günümüz Türkçesiyle nesren karşılığı:**

**1.beyit:**

Bütün şarkılarım (şiiirlerim, manzumelerim) hülya toplayan okuyucular (içindir).  
(Okuyucular) fecr dolu gecelerde aşk ayrılığı ile yorgun (düşerler).

**2. beyit:**

Kış göçmen kuşlarına (özgü) korkuyla, titreyerek, ölgün uçan bütün hasret (dolu) gecelerimdir.

**3.beyit:**

Şu uzaklara kanat açan beyaz güvercinler (ile birlikte) ufuklardan batan seherlerimdir.

**4. beyit:**

Beyaz sayfalar üzerindeki siyah satırlar, uçan o kuşların harap (olmuş) kanat gölgeleridir.

**5. beyit:**

Bu ahlâr bütün onların nâmesidir ve her şarkı birer (her şiiir) aşk kuşunun yuvasıdır.

**6. beyit:**

Kitabımın gizli bir köşesinde gömülmüş (olan) ya solgun bir kamelya veya bir menekşedir.

**7. beyit:**

Bilsen, o hangi sînede verem olmuş ve (acaba) kimin ruhunun hararetiyle ömrü bitmiştir.

**8. beyit:**

Meçhul okuyucularım sakın gücenmeyiniz, dudaklarımdan usanmış o ismi söyleyemem.

**9. beyit:**

Bu bir peri ki çoğunlukla aşk bulvarına gelir, benimle altın kanatlı gecelerde gezerdi.

**10. beyit**

(O sevgili) şu hasta ruhuma bazen acırdı; bana nefesleriyle sıcak ve müstesna bir iklim yapardı.

**11. beyit:**

Başka dünyada gezinmeyi sevmem, hayalimin kırık kanadı yerde sürüklenir.

**12. beyit:**

Benim fikrimin gezinti yeri şu doğduğum yerler ve aşkımın beşiği olan bir güzel adadır.

**13. beyit:**

Uyumuş çamların altında sessiz ve uykusuz, gençliğin sarhoşluğu (içinde) onunla neler hayal ederdik.

**14. beyit:**

Bazen derin bir dakika sessizce gelir ve o an biz varlığımızdan uzaklaşırdık.

**15. beyit:**

Pek ürkek bu rüya dakikasında nefes alınca sanki beyaz bir kelebek uçar.

**16. beyit:**

Bu sarhoşluk anında nazlı gözyaşları şaşkın (bir halde) gözümüzün üstünde mecalsiz ve sessiz dururdu.

**17. beyit:**

Eşya karşıdan sessizlik ve hürmet (içinde) bakardı ve o zaman belki kâinatın kalbi bile dururdu.

**18. beyit:**

Yeter, yeter size sırları açık eden kelimeler, heyhat (o kelimeler) dudaklarımda ebediyen düğümlenir.

**A. İçerik**

**1. Konu**

Yüzyıllardır birçok şair tarafından işlenen “aşk”, şiirin konusudur.

**2. İzlek**

Aşk ve ayrılık acısı sevgili ile geçirilen mesut anların bitimiyle başlar ve kendini daha çok duyguların doruğa çıktığı zamanlar olan geceleri hissettirir. Okuyucunun da bu acıyı tecrübe etmiş olması şiiri anlamayı kolaylaştırır.

Şair, sevgili ile birlikte geçen her anı, mutlu ve mesut anlar olarak kabul ediyor, sevgiliden ayrı geçen günleri bir o kadar keder ve hüznle yâd etmeyi âdeta istiyor. Çünkü o böyle mutlu olabileceğini düşünüyor. Ona göre, duygu, hayal ve düşüncelerle baş başa kalmaya zemin hazırlayan geceler, ayrılık acısını derinden hisseden âşîğın, duygu ve hayallerini besler ve şair de daha coşkun ve yoğun yaşadıklarını okuyucularına bilhassa geceleri duyurmaya muvaffak olur. Fecr zamanına kadar, gece boyunca şairi çeşitli hayallere sürükleyen, ahlâr ettiren “firâk-ı aşk”, aşk ayrılığı, nesre uygun düşen ifadeyle “ayrılık acısı”dır. Bazen çeşitli

yaşanmışlıklar akla gelir, bazen kitabın bir köşesinde kurutulmuş bir menekşe sevgiliyi hatırlatır. Âşık onunla birlikte geçen tatlı günlerin hatırasıyla sarmaş dolaş mutlu olmaya çalışırken ayrı olma gerçeğiyle birden sarsılır. “Kaçan Geceler”de hayal-hakikat çatışmasını nazma dökerek okuyucuyla paylaşarak teselli olmaya çalışır. Ama her şeyi de apaçık söylemek niyetinde de değildir. Sır olarak kalması gerekenleri muhafaza etmekte kararlı olduğu gibi gizemli kalmayı da yeğler. Bu şiirler aynı zamanda “hayal toplayan” demek olan okuyucunun ruh dünyasının da tercümanıdır.

Gece ise hem şairi hem de okuyucuyu besler. Gece, insanoğlunun ezelden beri sevdiği, korktuğu, sığındığı, hayran olduğu, beklediği ya da kaçtığı bir kavram olmuştur. Adı ister hüznün, ister sevinç, ister umut, isterse keder olsun her türlü duygunun en yoğun yaşandığı zamandır gece.

İnsan ruhunda bunca derin izler bırakan gece, Hüseyin Sîret'i de derinden etkilemiştir. “*Gecenin sessizliği, hayatında ayrı bir yer tutar şairin. Geceler, onun kederlendiği demlerdir. Bir bakıma şairin hüznün kaynağıdır.*” (Karataş, 2011: 115). Nitekim çoğu geceler sabaha kadar uyumayarak geceyi seyrederek. Onun için asıl vakit geçirilmesi gereken zaman dilimi gecedir. Geceye olan düşkünlüğünü yalnızca şiirlerinin isimlerine bakarak bile anlamak mümkündür: *Leyl-i Sefîd, Leyl-i Giryende, Leyâl-i Girîzân, Gece Yarınlarında, Hâtıra-ı Leyl, Eylülde Bir Gece, Karacaahmette Bir Gece.*

Gece, sevgili ile beraberken altın kanatlı, sevgiliden ayrıyken fecr dolu bir hale gelir. Bu yüzden gece, insana kimi zaman mutluluk getirirken kimi zaman bitmeyen cefalar çektirir. Doğadaki bütün varlıklar sevgilinin varlığına/yokluğuna göre geceleri şekil alır.

Sevgilinin varlığı ile geçirilen hülyalı günlerin yerini aşk acısıyla dolu geceler almıştır. Bu gecelerde aşk acısının yoğunluğu yüzünden zaman yavaşlar saatler bir asra dönüşür, gece bitmek bilmez, şeb-i yelda olur; oysa takvimler 21 Aralık'ı göstermemektedir. Zaten âşık için ne en uzun gece 21 Aralık'tır ne de şeb-i yelda yılda sadece bir gecedir. “*Şeb-i yeldâyı müneccimle muvakkit ne bilir, Mübtelâ-yı gama sor kim geceler kaç sâ'at.*”<sup>7</sup> diyen şairin sözü boşuna değildir.

### 3. Düşünce

*Leyâl-i Girîzân* mistik bir şiirdir. Şair bu şiirde karşımıza beşerî aşk mistiği olarak çıkmaktadır. Sevgilisinden ayrılan şair, onun yokluğundaki gecelerde fani olmakta, bu gecelerde kendi varlığını eritmektedir. Şiirin sonunda, sevgilisinin adını söyleyemeyeceğini dile getirdikten sonra dudaklarının müebbet düğümlendiğini belirterek sonsuza kadar sürecek bir sevdanın içinde kaybolduğunu anlatmaya çalışır. Bu sonsuzluk çağrışımı, ilahî aşktaki varlığın Allah'a ulaşarak sonsuzluğa erişmesi durumuna benzemektedir.

<sup>7</sup> Kubbealtı Lügati ve bazı çalışmalarda (Işıkhan, 2014: 111) Sabit'e ait olduğu ifade edilen bu beyte *Sabit Divanı*'nda (Karacan, 1991) rastlanmamıştır. (<http://www.kubbealtilugati.com/sonuclar.aspx?km=muvakkit&mi=0>)

Şair şiirin 14. beytinde, sevgili ile beraber olduğu zamanlarda varlığının onun varlığında yok olduğunu şu sözlerle ifade eder;

*Gelirdi bâzı derin bir dakika kim, sessiz,  
O anda varlığımızdan uzaklaşır dık biz.*

Bu beyitteki durum tasavvuftaki, ruhun Elest Meclisi'nde Allah ile bir olması, fakat daha sonra ondan ayrılmasını anımsatır. Şiirde de şair sevgili ile beraberken mutlu, ayrılığında ise kederlidir. Elbette ki metinde bahsedilen aşk beşerî bir aşktır. Fakat ilahî aşkın düşünce kalıplarından faydalanılarak yoğrulmuştur.

#### 4. Olay

Şiir manzum hikâye olmadığı için çok belirgin bir olaydan söz etmek mümkün olmamaktadır. Ancak şiirin yüzey yapısında bir zamanlar çamlar altında hayallere dalınan altın kanatlı gecelerde, bahçelerde gezintiye çıkılan sevgilinin artık olmayışı anlatılmaktadır. Şiirdeki olay parçalarını ve şairde bu parçaların harekete geçirdiği duygu ve hayalleri şu şekilde tespit edebiliriz.

Bir zamanlar sevgiliyle sabahlara kadar sohbet etme imkânına sahip olan şair, bu demlerde oldukça mutludur. Sevgiliyle bazen "altın kanatlı gecelerde" bu muhabbeti ziyadeleştirirken bazen bu muhabbeti "uyumuş çamlar"ın altında devam ettirir. Nefesin nefese, hislerin hislere karıştığı bu anlarda şair başka bir hayal peşinde asla koşmaz. Çünkü her ikisi de o anlarda müthiş bir dönüşüm yaşarlar, âdeta sanal bir evrene geçiş yaparlar. Gençliğin sarhoşluğu içindedirler, nazlı gözyaşları dökerler, varlıklarından uzaklaşarak bütünleşirler. Yekvücut olurlar. Onların bu hayatta, şu gerçeklik içinde tek bir istekleri vardır, o da asla ayrılmamaktır. Ama böyle olmaz, bir gün ayrılık vuku bulur. Sevgili büyük bir ihtimalle yaban ellerde aşkından verem olmuş ve son nefesini vermiştir. "*Tenezzüh etmeyi sevmem cihân-ı diğerde: / Per-i hayâl-i şikestem sürüklenir yerde.*" denilerek de şaire hatıraları, hayalleri harekete geçirecek mekânları ziyaret etmek düşer.

Bu olay, şiirin derin yapısındaki zıtlıkların kaynağıdır. Sevgilinin varlığı-yokluğu, sevgilinin varlığı ile yaşanan mutluluk, yokluğundaki üzüntü ikilemini pekiştirir, hayal ve hakikat çatışmasını doğurur. Böylelikle şair bu durumlar arasındaki med-ceziri yaşar ve yaşatır. Sevgilinin yokluğundan duyulan azap, bu azap ile çekilen ahlar, gecelerin şair üzerinde yarattığı etkiler bu olaya bağlı olarak gelişir.

#### 5. Varlık

Şair varlıklara sezgici/idealist yaklaşır. Varlıklar oldukları gibi, kendi özellikleriyle değil, şairin gördüğü biçimde sunulmakta, şair varlıkta kendi sezgilerini, duygu ve düşüncelerini aramaktadır. Kelebek, güvercin, menekşe, kamelya, gözyaşları gibi somut varlıklar verilmek istenen iletiye uygun bağlamda yorumlanır. Şimdi bu varlıkların şairin duygu ve hayal dünyasında nasıl yer aldıklarını, şiire kapı aralayan kurguyu yakalamaya çalışalım.



**Ada:** Dört tarafı suyla çevrili olan adalar insana daima ütöpik bir yaşam vaadiyle görünür. Gidilip kalınası hatta orada ölünesi yerlerdir. Nitekim Hüseyin Sîret de ‘yaşamak istediğiniz yer’ sorusuna Büyükada cevabını vermiştir (Karataş, 2011: 60). Adalar, insan ve hayat kargaşasından uzak dingin bir yaşamın sürülebileceği, aşkın en güzel yaşanacağı yerlerdir. Bu yüzden şiirlerde sevgili ile birlikte geçirilen zamanların mekânı genellikle adadır.

**Beyaz güvercin:** Güvercin de “göçmen kuşu” bahsinde ifade ettiklerimizi barındırmakla birlikte çağrışım alanı içerisinde özellikle sevgi ve aşk yer alır. Beyazı da daha çok saflığın, temizliğin karşılığı olarak kabul edersek beyaz güvercin aşkın samimiyetine kapı aralar. Şair, beyaz güvercinlerin ufuklardan gözden kaybolmasını sevgiliyi kaybetmekle özdeşleştirir. Ama sevgisine de bir paye eklemeyi unutmaz.

**Beyaz kelebek:** Kelebek güzelliğinin yanında daha çok kısa ömrü ile şiirlere konu olan bir varlıktır. Beyaz ise saflığın simgesidir. Bu yüzden şairin, sevgililerin yanından beyaz bir kelebeği havalandırmasının nedenini, okuyucuda bu saf ve temiz aşkın kısa sürede biteceği algısını yaratmak amaçlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

**Beyaz sahifeler:** Beyazın çağrışım alanı daima müspettir. Sahife de daha çok hatıraları karşılar. O halde beyaz sahifeler üzerindeki siyah satırlar, güzel günleri, neşeli anları ümitsizce anmadır.

**Çam ağacı:** Soğuk hava şartlarına direnip her mevsim yeşil kalabilen nadir ağaçlardan biri olan çam ağacı bu özelliğiyle sevgililere huzur ve güven veren bir varlıktır. Özellikle, bahar aylarında yapılan gezintilerde sevgilileri güzel kokusu ve heybetli görüntüsü ile kendine hayran bırakır. Şiirde çam ağaçlarına yönelik ‘uyumuş’ sıfatının kullanılması da varlığın yaydığı huzur duygusunun katmerlenmesini sağlamıştır. Bununla birlikte, küçük bir esintide dahi hoş sesler çıkarmasıyla bilinen çam ağacının uyumuş olmasıyla eşin ölmüş olması arasında bir benzerlik kurulması da muhtemeldir.

**Dudak:** Dudak insanların bilgi, istek, niyet ve düşüncelerini aktarıp iletişime geçmelerini, yani insan olmanın gereğini yerine getirmelerini sağlayan bir organdır. Şiirlerde bazen gonca, bazen kadeh, bazen ilaç ve şifa olarak karşımıza çıkar. Kendini ifade edebilmek aşk derdiyle yanan şaire verilebilecek en güzel şifadır.

**Göçmen kuşu:** Kuş özgürlüğün, bağımsızlığın sembollerinden biridir. Kuş denilince hiçbir kayda bağlı kalmamak akla gelir. Ama burada şair bize bu kuşun göçmen kuşu olduğunu söyleyerek bu kayıtsızlığa bir sınır getiriyor. Çünkü kendi duygularıyla bu kuşlar arasında bir özdeşlik kurmaya çalışıyor. Göçmen kuşu göç zamanı geldiğinde bir tedirginliği elbette yaşar. Her ne kadar ne zaman nereye doğru göç edeceğini bilse de uzun yolculuk süresince nelerle karşılaşacağını, menzile varıp varamayacağını bilememenin tedirginliğidir bu. Korkmak, titremek ve ölgün olmak göçmen kuşunun âdeta kaçınılmaz kaderidir. Şair bu durumla kendi durumu arasında bir bağ oluşturuyor. Analoji yoluyla yaptığı bu kurguda şair, gece boyunca, tan ağarınca kadar, gece kuşlarının yuvalarına çekileceği ana kadar, nasıl bir hayal dünyasına seyredeceğini, hayal dünyası içindeki durumu konusunda kesinlik

oluşturamamanın tedirginliğini yaşar. Gece boyunca da hayal peşinde koşarak yorgun ve bitkin düşer. Şair özellikle de “kış göçmen kuşu” diyerek, kışla birlikte düştüğümüz yalnızlıkta olduğu gibi kimsesizliğini, çaresizliğini pekiştirmeye çalışır. Ayrıca aşığı terk edip giden sevgili ile göçmen kuşu arasındaki ilgiyi ve bir daha geri dönmeme ihtimalini de eklemeliyiz.

**Gözyaşları:** Acı, hüznün, keder, mutluluk gibi duygular yüzünden dökülen gözyaşları şairlerin duygu yoğunluklarını aktarmak için kullandıkları önemli malzemelerden biridir. Burada da sevgili ile birlikte geçirilen dakikaların vermiş olduğu mutluluk gözyaşları olarak sevgililerin yanaklarından dökülmekte, az bulunan bu durum âşıklarda şaşkınlık yaratmaktadır.

**Kamelya:** Beyaz, pembe ya da kırmızı renklere açan kamelya bol su isteyen, yeterli ilgi ve özen gösterilmediğinde hemen solan bir bitkidir. Şairin kitabının arasında gömülü olan bu solgun çiçek sevgilinin ilgi ve şefkatinin artık son bulduğunun kanıtıdır. Eski güzel günler geride kaldığı için tıpkı bu kamelya gibi şairin de sevgisizlik yüzünden ruhu solmaktadır. Servet-i Fünûn dönemi şairlerini de etkileyen *Kamelyalı Kadın* romanında olduğu gibi bu şiirde de hüsrarla biten bir aşk hikâyesinin tanığıdır kamelya.

**Kanat gölgesi:** Kanat uçmayı, özgürleşmeyi daha çok da ötelere gitmeyi anlatır. Bulunduğu andan memnun olamayan şairin duygularını karşılar. Gölge de gerçekliğin zıddıdır. Bir ölçüde hayali bize verir. “Uçan kuşların kanat gölgeleri” hatıraların izdüşümüdür.

**Kırık kanat:** Kanadın uçmayı ve ötelere gitmeyi anlattığını daha önce belirtmiştik. Kanadın kırıklığı ise ulaşamamayı, gidememeyi, hayal kırıklığını ifade etmektedir. Düşlediği saadete ulaşamayan şairin hayalinin kanadını ‘kırık’ olarak nitelmesi de bu yüzdendir.

**Menekşe:** Ufak ve narin çiçekleriyle göz alan, sevgiliye sunulabilecek en güzel çiçeklerden olan menekşenin mor renklisi makbuldür. Fakat çok farklı renklere açabildiğinden ‘hercai’ olarak nitelendirilir ve bu yönüyle de sevgilinin kararsızlığının ifadesidir. Sevgilinin beni, zülfü ve ayva tüyleri yerine de kullanılan menekşe boyunun eğriliği ve yere yakınlığı yüzünden biten bir aşkın hüznünü yansıtır. Şiirde de menekşe vaktiyle sevgilinin aşkla kokladığı, verem olmuş bir göğüste solan, kamelya gibi kitabın içine gömülmüş hüznü bir çiçektir.

**Okuyucu:** “Kariîn-i hülya-çîn”. Hayal peşinde koşan okuyucular. Şiirin bir şairi olduğu gibi bir de kariî vardır ve bu muhatap, sıradan biri değildir veya sıradan biri olmamalıdır. O, adına şiir denilen bütünün tüm kodlarını çözme adına inanılmaz donanımlara da sahip olmalıdır. Şair okuyucunun bu vasıfları arasında, iyi bir hayal derleyicisi olmasını önceliyor.

**Siyah satır:** Beyaz ne kadar temizlik, saflık ve ümit ise siyah da o kadar kirlenmişlik ve ümitsizliktir. Satırların siyah olması da anlatılanların/anlatılacakların karamsarlığına işaretir.

**Şiir:** Duygu, hayal ve düşüncelerimizin etkili söze damıtılarak dönüşmesi şiirle olur. Şiir denilince daha çok aşk şiirleri akla gelir. Hüseyin Sîret de bu çağrışımı çok iyi bildiği için “bütün neşîdelerim” derken şiirlerinin türlerini söylemeden okuyucuyu bu çağrışıma doğru yönlendirir. Şiir aynı zamanda ahenkli bir bütündür. Onun bu özelliği şiiri musiki ile birlikte anmamıza neden olur. İşte bu yüzden şair şiirlerini “neşide” kavramı ile karşılar.

**Peri:** Birçok farklı kültür ve mitolojide bulunan peri, bizde cinlerin dişilerine verilen ad olarak karşılığını bulur (Parlatır, 2014: 1354). Olağanüstü yeteneklere sahip, büyü, görünmez güzellikteki bu varlıklar görenleri kendilerine âşık eder, “... çeşitli görünüşler alabilmeleri, bir görünüp bir kayboluşları vs. özellikleriyle sevgilinin özelliklerini taşırlar” (Pala, 2005: 369). Fakat periler ile ancak hayalde görüşülebilir. Bu nedenle kavuşma ihtimali olmadığı için perilere âşık olan kişiler perişan olmaya mahkûmdur. Şair de sevgilisini güzelliği, ulaşılmazlığı bir kez görünüp sonra kaybolması sebebiyle periye benzetmiştir.

### 6. Duygu

İyimser ve karamsar duygular şiirde dengeli bir durum arz eder. Yapıyı oluşturan aşk duygusu ve sevilen kişiden ayrılma, onunla olan günlere özlem duyma durumu anlatılmaktadır. Ayrılığın verdiği acı ve keder gibi karamsar duygular şair tarafından dış dünyaya yansıtılır ve bu kötü duygulardan kaçmak isteyen şair geceye, eski güzel günlere kaçıp sığınır. Şiirde anlatılan bu duygu şairin kendi hayatında da aşına olduğu bir duygudur, hayatı sürgünlerde geçen Hüseyin Sîret, “Artık anılarla yaşayan, geçmişe özlem duyan bir şair görünümündedir.” (Özkırımlı, 2004: 689).

Dış dünyanın acımasızlığı ve katılığından iç dünyaya sığınma durumu Servet-i Fünûn şiirinin tipik bir özelliğidir. Metinde de bu durum dile getirilmektedir. Hayatın gerçek yüzü soğuk ve ürkütücüdür. Onunla baş edemeyen kişi de sığınacak bir yer arar. Ruhbilimde bu kaçış duygusu anne karnına dönüş eğilimi olarak adlandırılır. Bu eğilim kaçış şiirlerinin üretilmesinin kaynağı olmuştur. Çünkü anne karnı korunaklı bir yer olması hasebiyle kaçıp sığınma isteği uyandırır. Şair de bu eski kaçış tezinden hareketle geceye sığınmaktadır. Gece anne karnını çağırıştırabilecek, sığınılıp saklanabilecek, insanı kaplayıp kuşatan bir kavramdır. “Gece, ine dönüştür; ılık sularla yüzüş, yalanlardan pek çoğunun gerisine, öncesine dönüştür.” (Karasu, 2004: 191).

### 7. Görüntü

**7.1. Nesnel görüntü:** “Fotoğraf görüntüsü” veya “fotoğraf gözlemciliği” de denilen nesnel görüntülere bu şiirde fazla rastlanmaz. Bu tip görüntü biçiminde dış dünyanın değiştirilip dönüştürülmeden olduğu gibi tasvir edilmesi söz konusudur. Dış dünya, şairin duygu ve hayal dünyasına göre yeniden şekillendirilerek okuyucuya takdim edilir.

Bununla birlikte, şiir boyunca ifadesini bulan ayrılık, özlem ve aşk duygusuna eşlik eden menekşe, kamelya çiçekleri ile çam ağacının; güvercin, kelebek ve göçmen kuşlarının renkleriyle dizelere dâhil edilmesi parnasyen yaklaşımın birer örneğidir. Duygu ve hayallere kapı aralayacak biçimde birleştirilen “beyaz güvercinler”, “beyaz sahifeler”, “siyah satırlar”, “beyaz kelebek”, “uçan kuşların kanat gölgeleri” renkli peyzajın öğelerini oluştururlar. Şiir boyunca hepsi bu kadar olan nesnel görüntüler hep belirli bir duygunun açılımına hizmet için istiflenir. Bu nedenle, “Gözlerin üzerinde gözyaşlarının durması”, “göçmen kuşlarının ürkek uçuşması” gibi birtakım nesnel görüntülerin varlığı şiire parnasyen şiir özelliği kazandırmaya yetmez.

Mesela nesren karşılığı “Beyaz sayfalar üzerindeki siyah satırların, uçan o kuşların harap (olmuş) kanat gölgeleridir.” olan dizedeki “beyaz sayfa” ile “siyah satır”ın renk sıfatlarıyla nesnel görüntü içinde verilmesi kavuşma hayali veya kavuşma ümidinin yitirilmesi duygusunun okuyucuya aktarımına yardımcı olması içindir. Bir önceki dizede ifadesini bulan ümidin “beyaz bir güvercin”le temsil edildiğini kabul edecek olursak şair, bu dizedeki “beyaz satırların” kavuşma ümidini ifade eden bir dizeye, bir şiire dönüşmesini, “siyah satır” ve siyahı temsil eden “gölge” ile de zıtlık oluşturarak bu ümidin yitirilişini okuyucuya fısıldamak istemiştir.

**7.2. Öznel görüntü:** İzlenimlere bağlı bu görüntü çeşidinde şair, dış dünyayı olduğu gibi değil, kendi duygu, hayal ve düşüncesine uygun bir biçimde değiştirerek, dönüştürerek öznel olarak üretilmiş bir görüntüyle sunar. Gözle görülenin ötesinde şairin olmasını istediği bir manzara tasvir edilir. Öznel görüntünün iki çeşidinden biri olan bu “resimsel görüntü”lerde var olan üzerinde bir düzenleme yapma yani bir “dekor” oluşturma söz konusu iken “soyut görüntü”de dış dünya şair için ancak bir çıkış noktasıdır. İşte “Leyâl-i Girîzân”da dış dünyadaki varlıklar çoğu zaman soyutlaştırılarak sunulur. Bunun da adı “imge”dir.

*Tuyûr-ı hâcir-i sermâ tevahhuşuyla bütün  
Leyâl-i hasretim uçmakta ra’şenâk, ölgün.*

dizelerinde ifade edilen “kuşların hasret dolu gecelerde titreyerek uçuşması” gerçek hayatta görülemeyecek öznel bir görüntüdür ve şair tarafından oluşturulmuş sunî dekorudur.

Bu nedenle, şiirin büyük bir bölümünde hayalî görüntüler göze çarpmaktadır. Şair, gerçek dünyada olmayan, tamamen hayalinde ürettiği görüntüleri vermektedir. “Hayal toplayan okuyucular”, “verem olup ölmüş kamelyalar”, “altın kanatlı gecelerde gezen periler”, “gezintiye çıkılan diğer cihan”, “şaire sessiz, sükunet içinde bakan eşya”, “kalbi duran kainat”, “çamların altında sessiz ve uykusuz hayaller”, “uzaklaşan, kaçan geceler” şiirdeki hayal görüntülere örnektir.

Ali İhsan Kolcu’ya göre (2005: 228), hayalî görüntülerin şiirde çok kullanılmasında, şairin somut dünyada istediği mutluluğu bulamaması ve mutluluğu hayalî âlemde araması etkili olmuştur.

*Leyâl-i Girîzân*'da her ne kadar somut ve soyut görüntü çeşitlerinin her birine örnekler bulmak mümkün ise de soyut görüntülerin belirli bir üstünlük oluşturması nedeniyle dize açılımları bu bağlamda ele alınmıştır.

### 7.2. Soyut görüntü:

#### 1. Beyit:

*“Bütün şarkılarım (şiiirlerim, manzumelerim) hülya toplayan okuyucular (içindir). (Okuyucular) fecir dolu gecelerde aşk ayrılığı ile yorgun (düşmektedir).”*

Daha ilk baştan şiir ve okuyucu düzlemi oluşturuluyor. Şair, bir ölçüde şiirlerinin muhatabını belirliyor. Muhatabını tarif ederken şiirlerinin ölçütlerini vermektan de çekinmiyor. Öncelikle şiirlerini neşide, bir şarkı olarak tarif ediyor. “Neşide”nin lügatteki birinci anlamı “*Bir mecliste veya toplulukta okunmaya değer nitelikte olan manzume, şiir.*” İkinci anlamı ise “*Arap müziğinde güfteli eser.*” (Parlatır, 2014: 1286). Şair okuyucusuna takdim ettiklerini hem güfte hem de şiir olarak nitelendiriyor. Şiir-musiki ilişkisine atıf yapma, şiir-musiki ilişkisini yoğun bir şekilde kuran Servet-i Fünûn yaklaşımının bir yansımasıdır. Şair bu bağı sadece tarif etmekle yetinmeyerek, ahenk bölümünde gösterdiğimiz gibi uygulamasını da yapıyor.

Şiir okuyucusunun da iki niteliğine vurgu yapıyor. Ona göre okuyucunun birinci vasfı “hayal toplayıcısı” olmasıdır. “Hayal toplayıcısı veya hayal derleyicisi” olmak ne demektir? Veya duygu, düşünce toplayıcısı değil de neden “hülya” toplayıcısıdır okuyucu? Çünkü şair şiirleriyle okuyucuyu başka bir dünya atmosferine dâhil etmek istiyor. Şiirin adı da buna hizmet ediyor. “Leyâl-i Girîzân” yani “Kaçan Geceler”de okuyucunun peşinden koşacağı artık bir duygu, bir düşünce olmamalı, bu ancak onu başka bir diyara götürecektir hayal olmalıdır. Bu nedenle okuyucunun hayal toplayıcılıkta da mâhir olması gerekir. Bu ifadeyi şöyle yorumlamak da mümkündür. Şair diyor ki benim şiirlerim her okuyucu tarafından farklı hayaller etrafında okunmakta ve her okuyucu ile şiirlerim farklı hayal dünyası içinde hayat bulmaktadır. Bir başka ifade ile okuyucular, şairin hayal dünyasında oluşturduğu şiirlerdeki anlamları toplar ve bunları birleştirerek yeni anlamlar türetir. Şairin “hayal izlerini” takip ederek, bu kurgusal dünyada yolculuğa çıkarlar.

Ayrıca, şairin şiirlerini hayal toplayan okuyucular için yazdığını söylemesinin arka planında şairin bilinme, tanınma ihtiyacı da vardır. Öyle ki şiirlerini öncelikle okuyucular için yazdığını söyleyerek okuyucuya, dolayısıyla da bilinme ihtiyacına verdiği önemi vurgular. Bilinme ihtiyacı, İlahî varlıktan bize sirayet etmiştir. Yüce Allah bir hadis-i kutsîde “*Ben gizli bir hazine idim, bilinmek istedim*” (Acluni, *Keşfü'l-Hafa*, II/132, hadis: 2016) demektir. Bu bilinme isteği ile evreni ve mahlûkatı yaratmıştır. Allah'ın yeryüzündeki yansıması olan insanoğluna da bilinme ihtiyacı bu İlahî kaynaktan gelmektedir ve insanoğlu asırlardır kendini anlatmakta ve kendini anlayacak birilerini aramaktadır. Türk edebiyatında anlaşılmadan ölen usta yazar Oğuz Atay da tek öykü kitabının son hikâyesinin son cümlesini “*Ben buradayım, sevgili okuyucum sen neredesin acaba?*” (Atay, 2005: 196) sorusuyla bitirir.

**Bu bilinme, anlaşılma ihtiyacı bütün sanatçılarda görülmektedir. Hüseyin Sîret de şiirine bu ihtiyacı dile getirerek başlıyor.**

**Şairin hitap ettiği okuyucunun ikinci özelliği, aşk ayrılığı yaşamasıdır. “Bütün şiirlerin fecir dolu gecelerde aşk ayrılığı ile yorgun düşen ve hülya toplayan okuyucular için olması” ifadesinde vurgulanan da budur. İşte sevdiğinden ayrı düşmüş olanlar, onun şiirleriyle gece boyu farklı hayaller peşinde koşarlar, fecir yaklaştığında yorgun düşerler. Bu nedenle şiirlerin ikinci hitap noktası olan gece, ilk beyitte “fecirle dolu geceler” ifadesi ile dile getirilir. Şair sevgilisinden ayrıldığı için gece elemle dolmuştur ve ayrılığın acılarını simgelemektedir. Peki, şair neden gündüze değil de geceye şiir yazmaktadır? Çünkü “âşık geceleri sevgilisini düşünüp dertlenir, geceler boyu ağlayıp inler, uyku yüzü görmez.” (Pala, 2005: 422). Türk şiirinde fazlaca işlenen imgelerden biridir gece, çünkü gecede âşık daha çok âşık olur, hasta daha çok hasta. Ünlü şair boşuna dememiştir, “Ne hasta bekler sabahı, ne taze ölüyü mezar.” (Kısakürek, 2008: 198). Gece fecir doludur, çünkü âşık kavuşma ümidini asla yitirmez.**

## **2. Beyit:**

*“Kış göçmen kuşlarına (özgü) korkuyla, titreyerek, ölgün uçan bütün hasret (dolu) gecelerimdir.”*

Bu beytin anahtar kelimeleri “gece” ve “göçmen kuşu”dur. Peki, gece boyunca titreyerek, korkuyla, ölgün uçan kuşlar mıdır, yoksa geceler midir? Bir ifade problemi var gibi görünse de, isabetli bir tercihle yüklem olarak geceler seçilmiştir. Çünkü gece boyunca hayal derleyen okuyucuya kaynak hazırlayan şair aslında okuyucunun kaderi ile kendi kaderini özdeşleştirmiş ve fecre kadar o da hayal dünyasını okuyucuya hazırlamakla meşgul olmaktadır. Aslında ayrılık acısını yaşayan elbette şairin kendisidir. Şair gün ağarınca kadar sevgiliye duyduğu özlemle hayal dünyasını doldurmaktadır. Bu yüzden geceler hasretle doludur. İşte hasret dolu geceler, bir başka ifade ile sevgiliye kavuşma merkezli kurduğu hayaller, bir kuş gibi uçmaktadır. Tıpkı menzile varıp varamayacağı endişesiyle birlikte nasıl bir yolculuk yapacağı korkusunu da taşıyarak, belirsiz bir göç yolculuğuna hazırlanan bir göçmen kuşu gibi, korkak, titrek ve ölgün. Şair bir yandan göç etme, yani ona, sevgiliye gitme ve ona kavuşma istediğini bir yandan da göçmen kuşun menzile varma kaygısında olduğu gibi vuslatın gerçekleşip gerçekleşmeyeceği endişesi ile hayallerini gece boyunca uçurmakta hem de gecelerini hayallere bağlamaktadır.

Bu beyti şöyle de izah etmek mümkündür. Harabeye dönmüş, terk edilmiş mekânların üzerinde uçan kuşlar gibi, yıkıntı halini almış şairin gecelerinde titrek kuşlar uçmaktadır. Burada şairin “göçmen” kuşlar ifadesini kullanması da tesadüfî değildir. Çünkü bundan sonraki beyitlerde kuş simgesini gurbete gitmesi yönüyle inceleyecektir. Kuşların göçmen olması/gidici olması şairin de hayatında baharın bittiğinin, kışın geldiğinin göstergesidir.

## **3. Beyit:**

*“Şu uzaklara kanat açan beyaz güvercinler (ile birlikte) ufuklardan batan seherlerimdir.”*

Bir önceki beyitte olduğu gibi şair, ikili bir okumaya hizmet edecek şekilde söz dizimini organize etmiştir. Bu nedenle beyit nesir cümlesiyle ifade edildiğinde yüklem “ufuklardan batan seherlerim”dir. Birinci okumada “seherlerin batması”nı dizinin hüküm bildiren cümle grubu olarak alırsak şair, seherleri ümitleriyle özdeşleştirmiş ve ümidinin yitip gittiğini ifade etmeye çalışmıştır. Seherler onun arzusu ve ümididir. Tıpkı uzaklara giden kuşların ufuklardan kaybolmasında olduğu gibi onun da hayalleri ve ümidi yitmektedir. Gece boyunca, seherlere kadar, fecre kadar kavuşma hayali kuran âşik günün ağarmasıyla ümidini yitirmektedir.

İkinci okumada ise “beyaz güvercinler”i dizinin hüküm cümle grubu kabul edersek, seher vakti şaire gerçeği gösteren bir ayna durumuna geçmektedir. Şöyle ki, gece boyunca hayalleriyle sarmaş dolaş olan, onunla avunan uzaklara giden, bir önceki beyitteki ifade ile birleştirecek olursak, göç eden kuşların ufuklarda gözlerden kaybolmak üzere olduğunu seher vakti şaire gösterir. Seher vakti şaire ümidin yitip gittiğini âdeta fısıldar. Bir başka ifade ile seherler, gece boyu kurulan hayallerin gerçekliğine inanan şaire bütün bunların kurgusallığını göstermiş olur ve büyüyü bozar.

Beyti,

*Hayatının mühim bir kısmını sürgünlerle ve firarlarla vatanından uzakta geçiren duygu ve fikir şairi, en çok şiir söyleyeceği çağlarda gurbet elemeleriyle dolduğu, dalından düşmüş yaprak gibi mustarip bir ömür sürdüğü için, şiirlerinde böyle elemli bir ruhun terennümleri vardır (1997: 1048).*

diyen Banarlı'nın tespitlerine bağlı kalarak bütüncül bir bakış açısıyla da şöyle değerlendirebiliriz: Burada bahsedilen kuşlar gurbete gitmektedir ve bu yönüyle şairin hayatını simgelemektedirler. Biten bir aşkın ve sona eren baharın ardından kuşlar da yaşanmış güzelliklerin hatıraları da şairi terk ederek uzaklara gitmektedir. “Ayrılık” ve “bitiş” sahneleri resmedilerek geride kalan kişi olan şairin acılara gark olduğu vurgulanmaktadır. Burada uzaklara giden kuşlar, şairin kaybolmaya yüz tutmuş güzel günleridir.

#### 4. Beyit:

*“Beyaz sayfalar üzerindeki siyah satırlar, uçan o kuşların harap (olmuş) kanat gölgeleridir.”*

Beyaz sayfalar şairin tekrarını istediği, düşlediği yaşanmışlıkları, siyah satırlar ise “an”ın olumsuzlarını imler. Sevgiliyle birlikte geçirilen güzel günler geride kalmıştır, artık maşuk çok uzaklardadır. Şair sürekli geçmiş ve an arasında gider gelir. Geçmişe uzanmak onu mutlu eder. Âdeta o beyaz güvercinlerin peşinde, güzel hatıralar ve hayallerle huzurludur. Ama o beyaz sayfalar son zamanların çaresizlikleriyle siyahlanmıştır. O beyaz sayfalar, şaire huzur veren sevgili ile birlikte olunan mutlu günlerin hatıraları, siyah yazılarla berbat olmuştur. Çünkü “an”ı dolduran birtakım gerçeklikler tıpkı harap olmuş kuş kanatlarının gölgeleri gibi ona acı vermektedir. Beyaz sayfalar üzerine yazdığı şiirde de ayrılığın gölgesi vardır. Uzak diyarlara giden

kuşlar ve sevgili şairin defterinin sayfalarına yansımıştır. Geçmiş beyaz, yaşanan gün siyahtır. Şair madem gece boyunca bunları hayal etmektedir, gece ile uyum içerisinde siyah olacaktır. İnce edilmek istenilen zaman da madem mutluluk vermektedir, o zaman o da beyaz olmalıdır. Baştan itibaren şairin hasret dolu gece, fecr dolu gece ile okuyucuya ulaştırmak istediği “an”, göçmen kuşlar, beyaz güvercinler, beyaz satırlar ile de mutlu geçmiş günler ve o zaman dilimlerinin hayalidir. Tezatlar üzerinden kurulmuş muhteşem bir uyum.

#### 5. Beyit:

*“Bu ahlal bütün onların nâmesidir ve her şarkı (her şiir) aşk kuşunun birer yuvasıdır.”*

Sevgili ile birlikte geçen güzel, tatlı günlerin yerini artık kederler almıştır. Sevgiliyi kaybeden şair, her gece sabahlara kadar âdeta ahlal, vahlarla şarkı yazmaktadır. Beyaz sayfalar üzerine siyah satırlarla ve ahlal yazdığı her şiir bazı pişmanlıkların da ifadesi gibidir. Artık yazdığı her şiir ahlal örülmüş bir yuvadır. Bu yuvada da elbette aşk kuşu kalacaktır. Sevgili ve hatıraları şiirlerinde dile gelecektir.

Şunu da ilave etmemiz gerekir. Servet-i Fünûn dönemi sanatçıları oldukça duygusal ve içlidir. *“Bu devir metinlerinde ah, of, oh gibi çoğu kez üzüntü ifade eden ünlemlere sıkça rastlanır.”* (Kolcu, 2005: 255). Bu beyitte de şair üzüntüsünü ifade etmek için ünlem kullanmıştır. Şairin ağzından çıkan inilti onun aşk acısının belirtisidir. Bu ifade şekli divan şiirinde de sıkça başvurulan bir yöntemdir. Zira bilindiği gibi Servet-i Fünûn şairleri divan şiirinin kimi ifade biçimlerini kullanmaya devam etmişler, hatta bu özelliklerinden dolayı “dekadanlar” ifadesi ile eleştirilmişlerdir. Bu şiirde olduğu gibi, divan şairi de genellikle geceleri, aşk nedeniyle ah eder, ama divan şairinin “ah” etmesinin nedeni bambaşka gerekçelere yaslanır. Divan şiiri mazmunlarından biri (Pala, 2005: 10) olan “ah”, Allah lafzının ilk ve son harflerinin bir araya gelmesiyle yazılır. Divan şairin devamlı ah etmesinin geri planında Allah’a dua etme arzusu vardır.

#### 6. ve 7. Beyit:

*“Kitabımın gizli bir köşesinde gömülmüş (olan) ya solgun bir kamelya veya bir menekşedir.”*

*“Bilsen, o hangi sînede verem olmuş ve (acaba) kimin ruhunun hararetiyle ömrü bitmiştir.”*

Sevgilinin verdiği çiçek sayfalar arasında kurutulur ve onun bir hatırası olarak geleceğe taşınır. Şair bunu saklama, koyma vb. ifadelerle karşılamayı tercih etmiyor, bunu “gömülme” ile ifade ediyor. Çünkü şair zaman içerisinde ayrılık acısıyla sevgilinin hatıralarını âdeta bir mezara defnedilmiş gibi görüyor. Kitabının gizli bir köşesi ifadesi ile de bu terk edilmişlik duygusunu pekiştiriyor. Kitabının gizli bir köşesinde köşe bucak sakladığı, görmek ve dolayısıyla hatırlamak istemedikleri için de solgun bir kamelya ifadesini tercih ediyor. Sevgiliye ait olanlar artık solgundur. Onların yeniden canlanma ihtimali de kalmamıştır. Şair şiirin başından itibaren taşımaya çalıştığı ümidini gittikçe yitirmektedir.



Verem olmuş kadınlar ifadesi ile döneminin meşhur “veremli kız” imgesine atıfta bulunulmuştur. Bilindiği gibi Servet-i Fünûn şairleri Batı edebiyatını kendilerine pusula etmişler ve bu edebiyattan çok etkilenmişlerdir. O dönemde Aleksandr Dumas'ın *Kamelyalı Kadın* romanın yayılması üzerine bütün dünya şiirinde “veremli kız” imgesi işlenmeye başlamıştır ve bu Servet-i Fünûn'un temel imgelerinden birisi haline gelmiştir. Hüseyin Sîret de bu kalıbı kullanmaktan çekinmemiştir. Şair, sevgisini verdiği kişinin bir yabancıнын yanında son nefesini verdiğiinden artık şüphe etmemektedir. Üstelik sevgisini bir türlü yok edemeyen sevgili ona göre veremden ölmüştür. Şair her ne kadar acaba dese de sevdiğinin bir başka yuvada öldüğünden emindir. Baştan beri taşınan kavuşma ümidi tamamen yitirilmiş gibidir.

### 8. Beyit:

*“Meçhul okuyucularım sakın gücenmeyiniz, dudaklarımdan usanmış o ismi söyleyemem.”*

“Dudaklardan usanmak”ın iki anlamı vardır: Birincisi şair sevgilinin ismini bıktırarak oranda çok fazla zikretmektedir. İkincisi öpme ve öpülme bağlamında şair sevgisinin büyüklüğünün ancak böyle ifade edebilmektedir. Burada da eski şiirin sevgili tipiyle karşılaşırız. Divan şiirinde sevgili naz makamındadır. Âşığa yüz vermez. Âşık sevgilinin her zaman kapısındadır.

Aynı zamanda şair aşkına gizem de katmak ister ve bu nedenle bu ismi söylemekten kaçınır. Aynı gizemi okuyucuları için de sergiler. Ona göre şiirinin muhatapları tıpkı sevgilinin ismi gibi acaba meçhul müdür? Elbette bunu ancak şair bilebilir. Ama bize bazı ipuçları da sunmak ister.

### 9. Beyit:

*“Bu bir peri ki çoğunlukla aşk bulvarına gelir, benimle altın kanatlı gecelerde gezerdi.”*

Sevgili bir peri gibidir. Çoğu zaman çeşitli biçimlerde tezahür eder ve biz kendisine inanırız. Sevgiliyle birlikte buut ötesine geçtiğimiz demler de çok olur. Sevgiliden ayrı düşüğümüz zamanlarda da acı çeker, onun yok olduğuna inanmak isteriz.

Şiirde nesre özgü geriye dönüş tekniğinin uygulanmasına benzer bir durum söz konusudur. Şiirin ilk bölümlerinde yaşanan andan bahsedilmekte, ayrılık sahnesi çizilmektedir, daha sonra şair eski günleri hatırlar ve sevgili ile geçirdiği zamanların güzelliğinden bahseder. Şiirin sonunda ise yine yaşanan zamana dönülür ve ayrılık acısı ve gözyaşları içinde şiir biter.

Bu beyit ile sevgili ile geçirilen güzel zamanların anlatımını yapar. Bir periye benzeyen sevgilinin gelişyle gecelerin siması değişerek altın kanatlı, mutluluk verici bir hal almıştır. Bu dakikadan itibaren şairin doğayı ve varlıkları algılayışı değişmiştir. Artık her şey ona ıstırap verici bir halde görünmemekte aksine cennet bahçelerini andıran tasvirler yapılmaktadır. Altın kanatlı geceler imgesiyle karamsar duygu durumundan, iyimser duyguya geçilmiştir.

### 10. Beyit:

*“(O sevgili) Şu hasta ruhuma bazen acırdı; bana nefesleriyle sıcak ve müstesna bir iklim yapardı.”*

Bu beyitte de yine bir hasta ve hastalık metaforu kullanılmıştır. Şairin hasta ruhunu iyileŐtiren sevgili ise tabibi, yani Şifa kaynağını karşılar. Seven kişi perişan bir haldedir, acınacak durumdadır. Eğer sevgili aŐıđına acımaz, merhamet etmez ve hiç yüz göstermezse hasta olan ruh büsbütün fenalaŐacaktır. Ama burada sevgili aŐıđına acır, zaman zaman varlığını tecelli ettirerek ona bambaşka, unutulmayacak bir iklim yaşatır. Şair sevgili ile geçirdiği her anı tedavi sürecine dâhil eder. Sevgili onunla vakit geçirerek âdeta ona can bađıŐlar. Şair bunu ruh üflemek Şeklinde ifade ediyor. Sevgili kendi ruhundan Şaire ruh üfleyerek ona can ve hayat verir.

Beyitte kullanılan “sıcak iklim” sözü ile ikili okumaya kapı aralanmıŐtır. Çünkü iklimin iki anlamı vardır. Bunlardan birincisi mevsim, diğer ülkedir. Sevgilinin sıcak nefesi ile sıcak iklim oluŐmakta, bu sıcaklık Şaire mutluluk vermektedir. Diğer anlamda ise sevgili nefesleri ile Şaire yeni bir ülle oluŐturmakta, onu gerçek dünyanın acımasızlığından ve soğukluğundan kurtarmaktadır. Sevgili yeni hayatın ve yeni bir ülkenin habercisi konumundadır. Burada Servet-i Fünûn Şiirinin tipik özelliklerinden olan “kaçış” imgesi kullanılmıştır. Bu dönem sanatçuları hep birlikte daha güzel bir yaşamın olacağı ütöpik bir yere kaçmak isterler. Şiirde bunu sağlayan da sevgilinin nefesleridir.

### 11. Beyit:

*“Başka dünyada gezinmeyi sevmem, hayalimin kırık kanadı yerde sürüklenir.”*

Hayal-hakikat çatışması burada da devam etmektedir. Şairin “diğer cihan” olarak ifade ettiği yer gerçek dünyadır. Gerçek hayatta umduğunu bulamayan Şair, hayal âleminde ayrılmak istemez. Çünkü gerçekte dünyada hayal kırıklıkları yaşamaktadır. *“Hüseyin Sîret, düşle yaşayan, dünyaya düş görmek ve düş kırıklıklarına uğramak için gelmiş denebilecek sevimli bir kişidir.”* (Karataş, 2011: 57). Şiirlerinde de bu ruh hali göze çarpar. Yaşadığı düş kırıklıklarından kaçıp kurtulmanın yolu hayal dünyasında sevgili ile birlikte gezinmektir.

Hayallerin kırık kanatları imgesi ile soyut bir varlık, somut bir varlık gibi düşünülerek Şiirde anlam çoğaltması yapılmıştır.

### 12. Beyit:

*“Benim fikrimin gezinti yeri Şu doğduğum yerler ve aŐkımin beşiği olan bir güzel adadır.”*

Bu beyitte Şairin gerçekte hayattaki arzularından bazı izlere rastlanır. Hüseyin Sîret ömrü boyunca Büyükada’da yaŐamayı tasavvur etmiştir. Fakat Büyükada’yı gerçekte olduğundan biraz daha farklı olarak tahayyül eder. Burası gerçeklerin acımasızlığından kaçabileceği, mutlu olabileceği bir yerdir. Şiirde de kendi hayalini dillendirmektedir. Sevgilinin yaşadığı ada Büyükada’nın simgesidir. Bilindiği gibi adalar başka hiçbir Şey ile sınır olamayan, kimseye bağlı olmayan, kendi başına olan,

kalabalıktan uzak yerlerdir. “*Sîret, kalabalık içine karışmaktan pek hoşlanmaz, melankolik bir adamdır.*” (Karataş, 2011: 58). Ve böyle bir ada tam ona göre bir yerdir.

Yine kaçış imgesi bu beyitte de kullanılmaya devam etmiştir. Bu kaçış bir adaya olmakla beraber “doğduğum yerler” sözleri ile aynı zamanda geçmişe de kaçıştır. Şair eski güzel ve mutlu günlerini özlemekte ve geri dönmek istemektedir. Burada aynı zamanda ruhbilimde karşılığı olan “anne karnına dönüş” karmaşası da görülmektedir. Çünkü yaşanan andan mutlu olamayanlar kendilerine daima bir sığınak bulurlar.

### 13. ve 14. beyit:

*“Uyumuş çamların altında sessiz ve uykusuz, gençliğin sarhoşluğu (içinde) onunla neler hayal ederdik.”*

*“Bazen derin bir dakika sessizce gelir ve o an biz varlığımızdan uzaklaşırız.”*

Bu iki beyitte sevgili ile olan mesut dakikalar devam ettiği için anlam bütünlüğü bulunmaktadır. İki âşık uyumuş çamların altında uykusuz kalarak renkli hayallere dalmaktadır. Burada tasvir edilen doğa görüntüsü gerçek hayatta karşılaşılabilecek bir ilkbahar görüntüsünü andırmaktadır.

Şair ve sevgilisi aşk sarhoşluğu ile kendi varlıklarından uzaklaşarak birbirlerinin varlığında yok olmaktadır. Burada tasavvufî kavramlara çağrışım yapılmakta, varlık, yokluk, varlıktan uzaklaşma gibi ilahî aşk temelli kavramlar, beşerî aşka uyarlanmaktadır.

“Bir dakika” ifadesiyle ise yaşanan güzel günlerin kısalığı anlatılmak istenmiş, bir dakika gibi çabuk geçtiği vurgulanmıştır.

### 15. beyit:

*“Pek ürkek bu rüya dakikasında nefes alınca sanki beyaz bir kelebek uçar.”*

Şair sevgili ile geçirilen güzel anların bitmemesi için nefesini tutmakta, bir kelebeğin havalanmasının etkisiyle büyüünün bozulmasından korkmaktadır. Buradaki “beyaz kelebek” imgesinin şiirin başında bahsedilen “beyaz güvercinler” ile aynı renkte olması da tesadüf değildir. Çünkü beyaz güvercinler ufka doğru, hasretin gecelerinde titreyerek uçmaktaydılar ve bu tablo ayrılığı resmetmekte idi. Beyaz kelebekle de aynı tablo hatırlatılarak bir sonraki bölümde gerçek hayata dönülmektedir.

Burada beyaz olan varlığın bir “kelebek” olmasının bir diğer sebebi de kelebeğin ömrünün kısalığı ile sevgili ile geçirilen dakikaların kısalığı arasındaki bağlamdır. Bir anlık tatlı bir rüya gibi geçen günler artık geride kalmıştır.

### 16. beyit:

*“Bu sarhoşluk anında nazlı gözyaşları şaşkın (bir halde) gözümüzün üstünde mecalsiz ve sessiz dururdu.”*

Şair ve sevgili birlikte olmanın verdiği mutluluktan mest olmuştur. Aşk sarhoşluğuyla kendilerinden geçerler. Şeb-i arusu anımsatan bu dakikalar o kadar harikadır ki âşıklar göz yaşlarına hâkim olamaz. Mutluluk karşısında şaşkına dönerler.

Eserlerini keder, bedbinlik ve mutsuzluk temaları üzerine inşa eden Servet-i Fünûn şiiiri düşünülduğünde şairin mutluluktan dökülen gözyaşları karşısında şaşkına dönmesi aslında gayet olağan bir durum. Nitekim nadiren gerçekleşen bu durum uzun sürmeyecek ve yerini ayrılığa ve kedere bırakacak, mutluluk gözyaşlarının yerini ise ayrılık gözyaşları alacaktır.

Gözyaşlarının mecalsiz ve sessiz durmaları ile teşhis sanatına başvurulmuştur.

#### 17. ve 18. beyit:

*“Eşya karşıdan sessizlik ve hürmet (içinde) bakardı ve o zaman belki kâinatın kalbi bile dururdu.”*

*“Yeter, yeter size sırları açık eden kelimeler, heyhat (o kelimeler) dudaklarımda ebediyen düşünülür.”*

Şiirin son iki beytinde rüyası, hayali sona eren şairin eşyayı ve doğayı algılama biçimi değişmiştir. Şair gerçeklerle yüzleşir ve bu ona acı verdiği için gözyaşlarını tutamaz. Hayal-hakikat çatışması yaşanır. Bu o kadar acı verici bir tablodur ki kâinatın bile kalbi durmak üzeredir. Eski güzel günleri hatırlatan kelimelere bir son verir ve dudaklarında sonsuza kadar düşümler. Buradaki sonsuzluk kavramı kederin içinde kaybolmayı çağrıştırmaktadır. Hayat karşısında istediğini alamayan şair sessizliğe gömülür, kelimeler susar, tabiat susar.

#### 8. Anlam

Kelimelerin düz çizgi veya eğik çizgi ile hecelere ayrılması, kelimelerin veya dizelerin alışlagelmiş düzenin dışında istiflenmesi (merdiven şiir gibi) anlam çoğaltma yöntemlerinden birkaçıdır. Şiirde tevriye, kinaye, iham, istihdam gibi daha çok anlamı çoğaltmaya yönelik edebi sanatların yapılması, telmih, tekarüb (içerik örtüşmesi), iktibas, irsal-i mesel veya daha başka bir usulle metinlerarası ilişkilere başvurulması şiirdeki anlamı oluşturmaya yönelik çabalar arasında zikredilmelidir. Bu şiirde anlam çoğaltma yöntemlerinden sadece biri kullanılmıştır.

Şiirin altıncı beyitteki “Ya bir menekşe veya bir kamelyâdır solgun” ifadesiyle, Alexandre Dumas’ın *Kamelyalı Kadın* romanına telmihte bulunulmuştur. Ayrıca kitap arasında çiçek kurutma geleneğine vurgu yapılmış, bu yapılırken de ‘kamelya’yı bilhassa seçilmiştir. Çünkü Alexandre Dumas’ın *Kamelyalı Kadın* romanı bu dönemde yazılmış ve konu aldığı hüznü biten aşk hikayesi ile bir çok kişiyi derinden etkilemiştir. Yine beytin ikinci mısraında ‘kitabın bir köşesine gömülmüş olma’ ifadesi de romanın kadın kahramanının veremden ölerek sevgilisi tarafından gömülmesi sahnesini çağrıştırmaktadır. Şiirin yedinci beytinde “O hangi sîne de bilsen teverrüm etmiştir” ifadesi ile Servet-i Fünun dönemi şairlerinin metinlerinde sıkça yer verdikleri veremli kız imgesi kullanılmıştır. Bilindiği gibi bu dönem eserlerinde mutsuz biten aşklar neticesinde ince hastalığa yakalanarak ölen sevgililer görülmektedir.

### B. Nazım Şekli

Şiir mısra kümelenişi bakımından beyitlerle kurulmuş bir şiidir. Beyit sayısı 18'dir. Beyitler kendi arasında kafiyeli (aa, bb, cc, dd) olduğu için şiirin nazım şekli “Couplet”tir.

“Couplet, eşleme, yeni mesnevi, düz kafiyeli nazım şekli. Fransız edebiyatından alınmıştır... Klasik şiirdeki mesnevi nazım şekline benzer. Ancak mesnevîden farklı olarak her beyit kendi içinde ayrı bir anlam bütünlüğüne sahip değildir. Şiirde konu bütünlüğü olduğundan beyitler anlam bakımından birbirine bağlıdır. Mesnevîde aruzun kısa kalıpları kullanılır, düz kafiyeli şekillerde ise aruzun her kalıbı ve hece vezinleri kullanılabilir. Mesnevi hacim bakımından daha genişken; düz kafiye daha kısa olabilmektedir.” (Çetin, 2014: 139).

“Divan şiirindeki düz kafiyeli şiirlerde çoğunlukla mesnevîlerdeki gibi beyitler arasında bir boşluk bırakılmaz. Birbirleri arasında kafiyeli olan ikilikler peş peşe gelir. Oysa ki Hüseyin Sîret'in düz kafiyeli şiirlerinden bir kısmında mesnevîlerde olduğu gibi beyitler arasında boşluklar bulunmakta, bir kısmında ise bütün mısralar peş peşe gelmekte, yani beyit sistemi kullanılmadan düz kafiye yer verilmektedir.” (Çıkla, 2009: 41).

*Leyâl-i Girîzân* da beyitler arasında boşluk bırakılmadan yazılmıştır.

### C. Dil ve Üslup

Hüseyin Sîret'in ömrünü kaplamış olan hüznü duygusu dilini de kaplamıştır. Şiirinde başköşeyi alan elem ve keder buna yakışacak bir dille kaleminden dökülür. Öyle ki son beyitte “Yeter, yeter size ifşâ-yı râz eden kelimat” sözleriyle içindeki duyguların kelimeler vasıtasıyla dile gelmesi anlatılır. “Aşk, sevi konularında öteki Servet-i Fünûncular gibi tamlamalara, sözcük oyunlarına düşkünlük gösteren” (Kurdakul, 1994: 83) şairin ilk dönem şiirleri, ki *Leyâl-i Girîzân* da bunlardan biridir, süslü ve ağır bir dille yazılmıştır. İlerleyen dönemlerde ise dilinde sadeleşme olacak ve hece ölçüsünü kullandığı görülecektir.

Servet-i Fünûn şairlerinin Tanzimat Dönemi kazanımlarını kaybettirecek derecede ağır bir dil kullandığı bilinmektedir. Hüseyin Sîret'in “Bilir misin?, Ayşecik” gibi bazı şiirleri oldukça sade bir dille kaleme alınmış olmakla birlikte, onun birçok şiiri Servet-i Fünûn'un ağır dil özelliklerini daha çok yansıtır. Selçuk Çıkla (2009: 64) bu şiirde kullanılan farklı 152 kelimedenden 59'unu Türkçe, 60'ını Arapça, 32'sini Farsça ve 1'ini de Fransızca olarak tespit ettikten sonra tekrarsız ve tekrarlı kelime sınıflandırmasını şöyle bir tabloda göstermiştir:

	Türkçe		Arapça		Farsça		Fransızca		Toplam	
	Tekrarlı	Tekrarsız	Tekrarlı	Tekrarsız	Tekrarlı	Tekrarsız	Tekrarlı	Tekrarsız	Tekrarlı	Tekrarsız
	91	59	73	60	36	32	1	1	201	152
Yüzdesi	45,27	38,81	36,31	39,47	17,91	21,05	0,49	0,65	100	100

Tablo 1: Şiirdeki kelimelerin köken itibarıyla dağılımı

Bu tablodan iki sonucu rahatlıkla çıkarabiliriz. Birincisi bu şiir, Servet-i Fünûn şiiriyle ilgili genel kanaatin aksine Türkçe kökenli kelimeler yönüyle oldukça zengindir. İkincisi şiirdeki kelimelerin köken itibariyle dağılımı da göstermektedir ki Osmanlı Türkçesinin genel durumuna uygun bir şekilde şiirde geçen kelimelerin köken bakımından dağılımı birbirine çok yakındır.

Bununla birlikte şiirde, *Kamus* ve *Ferhengiz*'de kalmış, yaşayan dilde hiç de kullanılmayan bazı kelime ve tamlamalara yer verildiği gözlemlenmektedir. "hûlyâ-çîn", "fecn-âgîn", "tebâh", "gunûde" "zerrin-per" gibi günlük dilde kullanılmayan kelimelerin şiir diline girmesini yeni hayal ve imajların daha etkili aktarımı ve iç ahenk hassasiyetiyle açıklayabiliriz.

Hayal ve ahenk kaygılarına yaslanan, alışılmamış bağdaştırmalar diyebileceğimiz ve Servet-i Fünûn şiirinin genel özelliklerinden biri kabul edilen, yeni birleştirmelerle imaj oluşturma eğilimlerinin güzel örneklerini de barındırmaktadır. İşte bu imgelerden bazıları: "kârîîn-i hûlyâ-çîn: hûlyâ toplayan okuyucular", "leyâl-i fecr-âgîn: fecir dolu geceler", "leyâl-i hasret: hasret geceler", "harâret-i rûh: ruh harareti", "hıyâbân-ı aşk: aşk bulvarı", "leyâl-i zerrîn-per: altın kanatlı geceler", "per-i hayâl-i şikeste: hayalin kırık kanadı", "mesîre-i fikr: fikrin gezinti yeri", "gunûde çamlar: uyumuş çamlar", "lahza-i mestîde giriyeler: şarhoşluk anındaki gözyaşları".

Hasan Akay'ın tespitleriyle (1998: 500) "*Her şair, kendi gizli ve samimi dünyasıyla görülen, hissolan dış âlem arasında birtakım münasebet ve benzerlik alanları keşfeder; bu münasebet ve benzerliklerden kendi derunî hislerini izah yolu (tekniği) arar.*" Önce çevresini izleyen, onları tanımlayarak veya değiştirip dönüştürerek onlarla kendi iç veya dış yapısı arasında bir bağ oluşturmaya çalışan şairin, bu ilgiyi kurabilmek adına sıfatları oldukça fazla kullandığını görüyoruz. "yorgun, ra'se-nâk, ölgün, solgun, tebah, gunûde, bî-hab, sessiz" vb. gibi hareketten uzak, daha çok varlığın nasıl bir halde bulunduğu, yani durumu anlatan sıfatların çoklukta olması, varlığı önce tarif etme ve daha sonra onunla kendini veya sevdiğini özdeşleştirmeye çalışmasına iyi bir örnektir.

Servet-i Fünûn dilinde santimentalizmin ifadesi olacak şekilde çok kullanılan "ah, of" gibi ünlemlerden bir tanesinin bu şiirde kullanıldığını da ilave edelim. Bununla birlikte sürekli okuyucusuna seslenme eğilimi gösteren şairin, kendi durumuna açıklık getirme, okuyucuya izahatta bulunma gibi amaçlarla "ki, ve, ile" edatlarını oldukça fazla kullandığı gözlerden kaçmamaktadır.

Yeni şiirde nazım birimi artık dizedir. "*Servet-i Fünûncular şiir cümlesini bir dizeden başlatıp iki ya da üçüncü dizeye hatta daha sonraki dizelere kadar yayararak enjambement (anjambman) yapmışlardır.*" (Kolcu, 2005: 256). Fransızcada "anjanbement" (anjambman) kelimesiyle karşılanan bizde de "ulantı" denilen "*bu olgu, şiirde cümlelerin birden fazla mısra da tamamlanmasıdır. Bu Türk şiir geleneğinde yoktur. Divan şiirinde cümle, genellikle bir beyitte tamamlanıyordu. Ancak Servet-i Fünûn topluluğunda Fransız şiirinden gelen bir*

etkilenme ile” (Çetin, 2014: 190) yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Hüseyin Sîret de şiirinde ulantiya başvurmuştur. Bu beyitlerin bazıları:

3. beyit: *Şu per-küşâ-yı tebâüd beyaz güvercinler  
Seherlerimde ufuklardan iğtirâb eyler.*

9. beyit: *Bu peri ki hıyâbân-ı aşkıma ekser  
Gelir gezerdi benimle leyâl-i zerrîn-per.*

10. beyit: *Şu hasta ruhuma bazen acır, yapardı bana  
Nefesleriyle bir iklim-i hârr ü müstesna.*

Tabiatın canlı bir varlık gibi görülmesi bütün Servet-i Fünûn şairlerinde görülen bir özelliktir (Karaca, 2011: 273). Hüseyin Sîret de bu şiirinde birçok varlığa insana özgü nitelikler vermiş, bir başka ifade ile teşhis sanatına başvurmuştur. Bunlar *kaçan geceler, titreyerek uçan ölgün kuşlar, perinin aşk bahçesinin yollarına gelerek altın kanatlı gecelerde gezintiye çıkması, ürkek rüya, sırları açık eden kelimelerdir*. Dış dünya, varlık ve tabiat “olduğu ve görüldüğü gibi değil, şairin iç dünyasında, ruhunda, kalbinde, beyninde aldığı değiştirilmiş, dönüştürülmüş şekliyle düşsel ve hayalî mahiyetiyle” (Çetin, 2014: 222) yansıtıldığından şiirde izlenimci üslubun baskın olduğunu iddia edebiliriz.

### D. Ahenk

Okuyucuya/dinleyiciye neşe, mutluluk ve güzellik veren, bazen de metne ihtişam duygusu katan ahengi kısaca, şiir öğelerinin uyumlu bir bütün içinde güzel bir sese dönüşmesidir, şeklinde tanımlayabiliriz. Ahengi oluşturan da ses, kelime, dize tekrarları ile vezindir (Çetin, 2014: 237, 238).

Bilindiği üzere Servet-i Fünûncular için “Şiirde ses unsurunu öne çıkarmak”, “temel uğraşlardan biridir.” (Kolcu, 2005: 255). Bu topluluk içinde kendine önemli bir yer edinme başarısı göstermiş olan Hüseyin Sîret, “güzel kafiye bulmak için zaman zaman zorlanıp yapmacıklığa düşse de genelde başarılı” kabul edilir (Karataş, 2011: 121). Onun şiirlerinde ünsüz ahengi (aliterasyon), ünlü ahengi (asonans), redif, kafiye ve vezinden yararlanarak ses unsurunun öne çıkarıldığını görüyoruz.

Şiirdeki musikiyi oluşturan öğelerin başında ünlü ve ünsüz ahengi gelir. Şiirin anahtar kelimesi olan “leyl”in ses değerlerinin önemli ölçüde şiirde tekrar edilmesiyle bir iç ahenk oluşmuştur. Şiir boyunca en çok tekrar eden sesler arasında yer alan “l” ile aliterasyon, “e” ile de asonansın oluştuğunu görüyoruz. Aynı şekilde “g” ve “n” sesleri de ritme dâhil edilerek musiki anlamı destekleyen bir öge konumuna getirilmiştir. Bununla birlikte şiir boyunca anlamı okuyucuya duyurmak ve hatırlatmak için şiir adında yer alan seslerin bilinçli bir şekilde tekrar edilmesi de bu tespitimizi destekler niteliktedir. Bunun en çarpıcı örneği ilk iki beyittir. Aşağıdaki örnekte şiir adında yer alan seslerin önemli oranı oluşturduğu görülmektedir. Beyitte tekrar edilmeyen çok az ses vardır:

*Bu bir perî ki hıyâbân-ı aşkıma ekser  
Gelir gezerdi benimle leyâl-i zerrîn-per.*

*Bütün neşîdelerim, kârîîn-i hûlyâ-çîn,  
Firâk-ı aşk ile yorgun leyâl-i fecr-âgîn.*

Uyaktaki sesleri, dize içinde tekrar ederek, derûnî ahenk oluşturma çabası da dikkat çekmektedir. İç ses, sadece uyaklara bağlı kalarak yapılmaz. Aşağıdaki beyitlerde “menekşe- medfûn, kamelyadır-köşesinde-kitabımın, bu-bir, gelir-gezerdi, derin-dakîka, seherlerimdir- sahîfeler- sûtûr-ı siyâh” örneklerinde görüleceği üzere peşi sıra gelen kelimelerin ilk sesleri de aynı titizlikle yinelenir:

*Ya bir menekşe veya bir kamelyâdır solgun,  
Nühüfte bir köşesinde kitâbımın medfûn.*

*Bu bir perî ki huyâbân-ı aşkıma ekser  
Gelir gezerdi benimle leyâl-i zerrîn-per.*

*Gelirdi bâzı derin bir dakîka kim, sessiz,  
O anda varlığımızdan uzaklaşırız biz.*

İlginç ve bir o kadar etkileyici bir diğer ses tekrarı uzun ünlülerin kullanımınıdır. Bu kullanımı aruza bağlı olarak açıklamak mümkünse de şairin özellikle ilk beyitlerde uzun “a”yı ve “a”ya eşlik edecek şekilde uzun “u ve i”yi anlamı destekleyici bir öge konumuna getirdiği çok açıktır. Özellikle sabahlara kadar “ah”larla hayaller peşinde koşan şair veya okuyucu yalnızlık, kimsesizlik içinde uzadıkça uzayan geceleri hem bırakmak istemez hem de da ondan kurtulmak ister. Bu ruh halini duyurmak, desteklemek ve önemsemek adına, bu duygunun yoğunluk kazandığı ilk altı beyitte uzun ünlülerin varlığını kuvvetle hissettirmesi orijinal olduğu kadar da başarılı bir uygulamadır.

*Leyâl-i Girîzân  
Bütün neşîdelerim, kârîîn-i hûlyâ-çîn,  
Firâk-ı aşk ile yorgun leyâl-i fecr-âgîn.*

*Tuyûr-ı hâcir-i sermâ tevahhuşuyla bütün  
Leyâl-i hasretim uçmakta ra’şenâk, ölgün.*

*Şu per-güşâ-yı tebâüd beyâz güvercinler,  
Seherlerimdir ufuklardan iğtirâb eyler.*

*Beyâz sahîfeler üstündeki sûtûr-ı siyâh,  
Uçan o kuşların izlâl-i bâlidir ki tebâh.*

*Bu âhlar ki bütün onların terânesidir,  
Ve her neşîde birer murg-ı aşk lânesidir.*



Bilindiği gibi divan şiirinde ustalık alametlerinden biri, redif ve kafiyeyi (özellikle zengin kafiyeyi) fazlaca kullanmaktır. Şiir yazmaya niyet eden kişi mısralarını oluştururken kelimeleri ses değerlerine göre dizmeye, mısra sonlarını birbiriyle hem ses hem de yazım olarak uyumlu sözcüklerle doldurmaya gayret ederdi. Servet-i Fünûn dönemine gelindiğinde ise bu durum değişti ve “abes-muktebes tartışması” sonucu her şeyde olduğu gibi redif ve kafiye kullanımında da yeniliğe gidildi. Böylelikle şairler şiirlerinde kulak için kafiye kullanmaya başladılar. “*Servet-i Fünûncular gibi Hüseyin Sîret de göz için değil kulak için kafiyeyi prensip edinmiştir.*” (Çıkla, 2009: 54). Bu şiirde de sadece bir kafiyede “mebhût-sükût” arasında kulak için kafiye anlayışının yansımaları görüyoruz.

Zengin Kafiye: Şiirde daha çok zengin kafiye tercih edilmekle birlikte tam kafiye ile oranı neredeyse aynıdır. Bu da gösteriyor ki şair kafiyeyle bağlı bir ahenk sistemini oldukça önemsemiştir. **çîn-agîn**, **güvercinler-eyler**, **siyâh-tebâh**, **hâb-şebâb**, **terâne-lâne**, **bî-hâb-şebâb**, **mebhût-sükût**, **kelimât-heyhât** kelimeleri arasında kullanılmıştır.

Tam kafiye: **bütün-ölgün**, **solgun-medfûn**, **meçhulem-söyleyemem**, **ekser-per**, **bana-müstesna**, **diğerde-yerde**, **yerler-dilber**, **sessiz-biz**, **ürkek-kelebek**, **hürmetle-bile** kelimeleri arasında kullanılmıştır.

Yarım kafiye: Ahenge fazla katkısı olmadığından sadece bir yerde tercih edilmiştir: **etmiştir-bitmiştir**.

Redif: Hüseyin Sîret redife de fazla rağbet etmemiştir. **teranesidir-tanesidir**, **diğerde-yerde**, **etmiştir-bitmiştir** kelimeleri arasında kullanılmıştır.

“*Hem bir ahenk sağlamak hem de anlamı etkili ve vurgulu bir biçimde perçinlemek için*” (Çetin, 2014: 255) şairin başvurduğu kelime tekrarlarının bu şiirde ahenge belirli bir katkısının olduğunu söyleyemeyiz. Kelime grubu ve dize tekrarlarına rastlanmazken, “leyal, bütün, şu, beyaz, neşide, dudak” kelimelerinin tekrarlanması şiire daha çok anlam pekiştirmesi yönüyle katkı sağlamaktadır. Kelime tekrarının ahenge katkısı yönüyle ifade edebileceğimiz en belirgin kullanım son beyitte görülmektedir. Bu tekrarın son beyitte saklanması âdeta kulakta çınlama yaratan bir sesin kalmasını sağlamaktadır.

*Bu nazlı lâhza-i mestîde giryeler, mebhût,  
Dururdu dîdemiz üstünde bî-mecâl sukût;*

*Bakardı karşıdan eşya sükût u hürmetle,  
Dururdu belki o dem kalb-i kâinat bile.*

*Yeter, yeter size ifşâ-yı râz eden kelimât  
Dudaklarımda müebbed düğümlenir... Heyhât!*

Şiirde Servet-i Fünûn şairlerinin en çok tercih ettiği müctes bahrinden “mefâilün feilâtün mefâilün feilün” kalıbı kullanılmıştır. Söz konusu bu kalıp da Hüseyin Sîret’in

şairleri içerisinde en çok rastlanılan kalıp özelliği de taşımaktadır (34 şiirinde) (Karataş, 2011: 120). Ali Ekrem bir yazısında “mefâilün feilâtün mefâilün feilün” kalıbının çok tercih edilen kalıplar arasında olduğunu tespit ettikten sonra, bütün duyguları bu vezinle tebliğ edebilme vurgusu yapar: Bu vezin “bütün evzan-ı müsta’ melenin fevkinde lisân-ı tabîiyi ihâtaya müsâidedir. Bununla kâffe-i hissiyâtımızı tebliğ edebiliyoruz. Binâenaleyh bunu öbürlerinden çok ihtiyâr etmekteyiz.” (Akay, 1998: 348-350).

## E. SONUÇ

Tahlil etmiş olduğumuz Leyâl-i Girîzân adlı şiir, taşıdığı özellikler bakımından tipik bir Servet-i Fünûn şiiridir. İçerik, ahenk, dil, üslup ve belki de en önemlisi imge yapısı döneminin izlerini açık bir şekilde yansıtmaktadır. Hayatın bir takım gerçeklerinden kaçarak hayallere sığınmayı yeğlemiş olan Hüseyin Sîret’in, sükût ile sesleniş, dolayısıyla hayal ile gerçek arasındaki sarkacı çatışmaya dönüştürmüş olması da anlamlıdır. Şairin bu anlamı çeşitli zıt kurgularla pekiştirmeye çalışması da tutarlıdır. Bunu yaparken de melankolik, santimental bir üslubu tercih etmiş olması ister istemez Servet-i Fünûn şiirinin kavramları diyebileceğimiz kavramları merkeze almasını zorunlu kılmıştır. Bu dönem şiirinde yoğun bir şekilde karşımıza çıkan hüznün, ayrılık, kaçış, bedbinlik gibi kavramlar ve bu kavramlar etrafında oluşan duygu ve hayal dünyası bu şiirde de görülmekte, tabiat ise bu duyguları aktarırken aktif bir rol oynamaktadır. Şair mutluluktan hüznü geçişte tabiatı, duyguları yansıtan bir ayna gibi kullanmıştır. Bu bakımdan Leyâl-i Girîzân’daki tabiat, görünüm veya takdim edilmiş yönüyle, “Sis” ya da “Elhân-ı Şitâ”daki tabiatlardan farklı değildir.

Leyâl-i Girîzân Hüseyin Sîret’in ilk dönem şiirlerindedir ve ilerleyen dönemlerde dilinde görülecek olan sadeleşme bu şiirde görülmez. Dil, Servet-i Fünûn şiirinin özelliklerini yansıtacak şekilde süslü ve ağırdır. Bu dönem şairlerine yöneltilecek olan “Dekadanlar” ifadesini doğrulayacak şekilde Arapça ve Farsça kelimelerle örülü tamlamalar kullanılmıştır. Buna gece etrafında kurgulanan “fecir dolu geceler, hasret geceleri, kuşların kanat gölgeleri, altın kanatlı gecelerde gezen periler” gibi yoğun imge yapısı da eklenince şiir büsbütün ağırlaşmıştır. Bunun dışında şiirde ses unsuru ön plana çıkarılarak redif ve kafiye, aliterasyon ve asonanslarla ahenk oluşturulmuştur. Kullanılan kulak için kafiyeler ise döneminin bir başka izidir.

Şiirde, eserin yaratıcısının hayat hikâyesini yansıtan unsurlar da görülmektedir. Ömrünün büyük bir kısmını sürgünde geçiren ve daima sıla hasreti çeken, sürgündeyken eşini veremden kaybeden Hüseyin Sîret, Leyâl-i Girîzân’ı da gurbet, sıla, ayrılıkla sonuçlanan acı bir aşk hikâyesi, eski güzel günlere özlem gibi duygularla yoğurmuştur. Yine diğer birçok şiirinde görüleceği şairin geceye olan düşkünlüğü bu şiirde de kendini göstermektedir.

Makale boyunca yapılan beyit analizleri şiirin anlam derinliğini meydana çıkardığı için okuyucunun esere farklı bir pencereden bakmasına yardımcı olmaktadır. Şiirin nesren karşılığı verilirken içerik, nazım şekli, dil ve üslup, ahenk gibi unsurlarla

desteklenip tahlil edilmesi metnin edebî yönünün de gözler önüne serilmesine fayda sağlayacaktır.

Makalenin en önemli sonuçlarından biri de kusurlardan, eksikliklerden veya hatalı okumalardan arındırılmış metin tespitinin yapılmış olmasıdır. Bunun için de şair elinden çıkmış ilk yayım ölçüt alınarak sağlam, doğru bir metin neşri yapılmıştır. Bunun en önemli kazancı şüphesiz doğru anlamlandırmaya hizmet etmiş olmasıdır.

Ayrıca bu makalenin en önemli bir diğer sonucu Prof. Dr. Nurullah Çetin'in teklifi olan şiir çözümleme yönteminin başarılı bir uygulamasının yapılmış olmasıdır.

### Kaynakça

Aclunî (İsma'il b. Muhammed el-Cerrâhî). (1985). *Keşfü'l-Hafâ ve Müzîlü'l-İlbâs*, 2 Cilt. Beyrut.

Atay, Oğuz. (2005). *Korkuyu Beklerken*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Akay, Hasan. (1998). *Cenab Şahabeddin'in Şiirleri Üzerinde Stilistik Bir Araştırma*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Banarlı, Nihat Sami. (1997). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çetin, Nurullah. (2014). *Şiir Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.

Çıkla, Selçuk. (2009). *Hüseyin Sîret ve Leyâl-i Girîzân*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.

Karaca, Alaattin. (2011). “Hüseyin Sîret Özsever”, *Servet-i Fünûn Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Karacan, Turgut . (1991). *Bosnalı Alaeddin Sabit, Divan*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Karasu, Bilge. (2004). *Gece*. İstanbul: Metis Yayınları.

Karataş, Turan. (2011). *Hüseyin Sîret, Bedbaht Bir Muhalif Kırgın Bir Şair Sırlı Bir Deroiş*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kısakürek, Necip Fazıl. (2008). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları

Kolcu, Ali İhsan (2005). *Servet-i Fünûn Edebiyatı*. İstanbul: Salkımsöğüt Yayınları.

Kurdakul, Şükran. (1994). *Çağdaş Türk Edebiyatı I*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Özkırımlı, Atilla (2004). *Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Pala, İskender. (2005). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Parlatır, İsmail. (2014). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınları.



## **PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE CHILDREN**

### **İLKOKULA GİDEN MÜLTECİ ÇOCUKLARA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK YAKLAŞIMLARI**

Ali Ramazan ER\* & Nida BAYINDIR\*\*

#### **Abstract**

Throughout history, people have had to leave their homelands because of wars, firefights, violence and oppression. The fact that people are made to leave their countries makes the refugee issue a serious problem worldwide. Refugees experience many problems in social, economic and cultural spheres. Children, however, are the most affected ones. Inadequacy of the education they get or a total deprivation of that will make them confront some more significant and serious problems in coming years. The aim of this study is to specify the pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee students. General scanning model in quantitative research design was used in this research. This research was conducted to 182 elementary teachers working in İzmir city center in 2015-2016 education periods. The data was collected by one dimensional survey developed by researchers. Internal validity index of the survey consisting 25 items was calculated as 0,95. For the data analysis, t test, frequency and percentage were used. According to the findings of this study, one third of the elementary teachers have stated that they have refugee children in their classes and the majority of the elementary teachers, (%74,7) have declared that they don't have any knowledge regarding the education of refugee children. Also it is stated that the majority of the elementary teachers that participate in this study (%83,0) believe that refugee children cannot carry out their education without any problem. This reveals that teachers of refugee children in İzmir are ineligible. Thereby, it is suggested that in-service training activities regarding the education of refugee children be arranged for elementary teachers.

**Keywords:** Elementary Teachers, Refugee Children and Education,

\* (Dr.); Milli Eğitim Bakanlığı, aliramazaner38@gmail.com

\*\* (Doç. Dr.); Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nida.bayindir@dpu.edu.tr

# PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE CHILDREN

## Öz

Uzun yıllar insanlar zulüm, silahlı çatışma ve şiddet olayları yüzünden yurtlarını terk etmek zorunda kalmışlardır. İnsanların zorla yerlerinden ayrılmaları bütün dünyada mülteciliği ciddi bir sorun haline getirmiştir. Mülteciler, ekonomik, sosyal, kültürel vb. birçok alanda sorunlar yaşamaktadır. Mülteciler içinde ise en çok etkilen çocuklardır. Onların eğitim süreçlerinin yetersiz veya bu süreçten tamamen mahrum kalması, ilerleyen yıllarda daha önemli ve ciddi bir sorunla da karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Araştırmanın amacı, ilkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma deseninde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2015-16 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan 182 sınıf öğretmenine yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından tek boyutlu olarak geliştirilen bir anketle veriler toplanmıştır. 25 maddeden oluşan anketin iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve t testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık 1/3'ünün sınıfında mülteci çocuk bulunduğu belirlenirken öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%74,7) mülteci çocukların eğitimlerine ilişkin herhangi bir eğitimleri olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%83,0) mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıkları belirlenmiştir. Bu durum İzmir ilinde ilkokula giden mülteci çocukların öğretmenlerinin bu konuda yetersiz olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buna göre sınıf öğretmenlerine mülteci çocukların eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Mülteci Çocuklar ve Eğitim

## 1. Introduction

Education has a significant role in the construction of a nation. Trained and qualified man power is the most important element of wealth for a nation. The exploration of this power and the discovery of self-potential of individuals will be the utmost investment for the future of that nation. Countries make a great effort for education to raise citizens who are efficient and have the consciousness, sense of responsibility and respect for the rules, laws and society. Nevertheless, education despite its vitality is the first humanistic activity that is suspended in cases of wars, migrations and natural disasters. There are many studies that reveal and present the effects of migration on urbanization, agriculture, crime, terror, social structure and primarily on education (Arı, 2007; Brinker-Gabler and Smith, 1997); Çelik, 2007; Erdoğan, 1989; Türkyılmaz, Çay, and Avşar, 1998; Yalçın, 2004; Zeybekoğlu and Johansen, 2003).

Though the notion of migration dates back to centuries before Christian era, it takes different dimensions with the growth of some countries as a result of the economy, developing industry, and technological advancements; as a result, new terms are coined like refugee and asylum seeker.

### 1.1. Immigration and Its Stance in Turkey

Immigration is the syndrome of the search for a new country when a group of people implicitly or explicitly are forced to leave their community and culture (Penrose, 2003). There are various reasons that put Turkey in a crucial point regarding the issue of immigration which comes out with the effects of social and political phenomenon such as the geographical position that centers Turkey for Asia, Africa and Europe especially for transportation route and the war and unrest experiences of the neighbors of Turkey (Ribas-Mateos, 2005).

As per article 28 of Declaration of the Rights of the Child and article 22 of ESKHS and MHSS, it is essential that the children of refugee and immigrant families benefit from their rights of education without any exposition to discrimination. The fact that they have left their countries doesn't take this necessary responsibility of the state away. Additionally, the right of education should never be ignored as the article 42 of the Constitution suggests. Though there isn't any provision for refugees, the right of education in the Constitution includes them as well in a humanistic manner (İHAD, 2013).

In the instruction part of a practice in 2006 for refugees and immigrants' education assessment notes the following provision: "As the article 2 of 222 Educational Law no suggests the compulsory education includes children with 06-14 group of age. Therefore, it is mandatory that all children in that group of age receive education, no matter what status they are in. There should be coordination of Directorate of National Education with non-governmental organizations to enroll the children of refugee and immigrant families in schools".

It is the prolonging process of refugees' taking refuge that makes the education problem explicit and also necessitates such researches and studies. It is observed that refugee children face such difficulties in the country that they take refuge: discrimination, hardships in making friends, experiencing language problems, communication problems among teachers, students and parents and curriculum problems. These are seen as obstacles that hinder children's social integrity. The fact that they lack an equivalency certificate that indicates their education status in their country limits their chance to maintain their education significantly (İHAD, 2013).

The unrest that began in March 2011 in Syria with democracy and reform wishes has exposed Turkey one of the biggest migration moves in history. As a result of the events in Syria, the first group of 250 immigrants entered Turkey on April 29, 2011 and the entrances have been going on in parallel with the increase of violent events. As a side of International Refugee Law and according to International Law Practices, Turkey enabled "temporary protection" status for Syrian refugees as a result of the open door policy. Thus, Syrian refugees will be kept as "guests" in Turkey and all their

## PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE CHILDREN

---

needs are tried to be met until the unrest in their country ends (Grand National Assembly of Turkey Human Rights Investigation Commission, 2012).

One of the most affected areas by Syrian conflict is the education process of youths and adolescents. Because of the closed schools since March 2011 when the upheavals started, there was an unschooled time for Syrian children even before entering to Turkey. It is the exceeding foreseen number of refugees and the time that have attached greater significance of educational needs in this context. It is seen that what Turkey did by meeting educational and all other needs of accepted Syrians into refugee camps with greater rates has been applauded with UN, and many other international institutions (UN higher board of commissioners UNICEF, 2013).

According to the UNICEF data, % 73 of Syrian children in Turkey cannot have the access to schools. Although all of the children in camps have an access to schools, 10% of children living in city centers can go to schools (Karaca and Dinçer, 2013). Even if situation is slightly better in camps, overall schooling remains 15-20% (Erdoğan, 2014). A small number of children living out of camps can get education. The first reason for that is that resources and facilities cannot be supplied as needed. A second effective factor is that Syrian families direct their children not into schools but to workplaces (Oytun and Gündoğar, 2015).

This research carries importance since it aims to define educational problems of primary-school-age refugee children in Turkey, and also to define teachers' attitudes toward these problems and to offer solution. That's why; it is aimed to bring suggestions to the educational needs of primary school age refugee children through the requests of elementary teachers.

### **2. Method**

General survey model in quantitative research design was used in this research which aims to define elementary teachers' pedagogical attitudes toward primary school refugee children. Scanning model is a sort of model which defines existing condition, and demonstrates information about variables (Karasar, 2009).

#### **2.1. Data Collection Method and Data Analysis**

This research was conducted to 182 elementary teachers working in İzmir city center since the number of primary schools that include refugee students is very high in 2015-2016 education periods. The data was collected by one dimensional survey developed by researchers. The survey, to adapt refugee children to their existing classes- was 5 point Likers Scale and, for content validity of the survey, suggestions of teachers and masters were asked and applied. Internal validity index of the survey consisting 25 items was calculated as 0,95. This significance shows the efficacy of used survey's high measuring power. For the data analysis, a *t* test was used to see whether they have refugee children in their classes, whether they took any pre-education for refugee

children and whether refugee children’s education processed with no problems. Research is confined with participants, survey and statistical analysis.

### 3. Findings

In this chapter, the data obtained from the measuring instruments that are used in this study and statistics regarding these data are presented. The issue of refugee children in classrooms, the knowledge levels of teachers regarding refugee children’s education and the findings concerning refugee children’s carrying out their education with no problems are all indicated through tables.

Table 1 indicates whether there are refugee children in the classes of the elementary teachers that participate in the study or not.

**Table 1: Refugee Children in Classrooms**

Answers	Fr.	%	m	ss
Yes	60	33,0		
No	122	67,0	1,67	0,47
Total	182	100,0		

Table 1 indicates that % 33 of the elementary teachers that participate in the study stated that they have refugee children in their classrooms whereas the rest of the teachers, % 67, stated that they don’t have any in their classrooms. In other words, one third of teachers have refugee children in their classrooms. Table 2 shows the knowledge level of the teachers that participate in the study regarding the education of the refugee children.

**Table 2: Teachers’ Knowledge Level Regarding Refugee Children’s Education Status**

Answers	Fr.	%	m	ss
Yes	46	25,3	1,75	0,43
No	136	74,7		
Total	182	100,0		

Table 2 demonstrates that % 74,7 of the elementary teachers that participate in the study expressed that they don’t have any knowledge about the education status of refugee children while % 25, 3 of the elementary teachers conveyed that they have the knowledge. Table 3 shows the education status of refugee children according to teachers that participate in the study.

**Table 3: Education Status of Refugee Children as Reported by Teachers**

Answers	Fr.	%	m	ss
---------	-----	---	---	----



**PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY  
REFUGEE CHILDREN**

Yes	31	17,0	1,83	0,37
No	151	83,0		
Total	182	100		

Table 3 shows that % 83 of the teachers think that refugee children can't maintain their education problem-free. In other words, a small number of teachers think that refugee children can maintain their education free of problems. Table 4 demonstrates the knowledge of the teachers regarding the different situations of refugee children coping with a problem-free education.

**Table 4: Refugee Children's Statuses of Maintaining Their Education in a Hassle Free Way**

Article Name	R	n	Av.	SS	T	Sd	p
I have knowledge about <u>post-traumatic stress disorder</u>	Yes	31	3,13	1,0	3,22	180	0,01
	No	151	2,46	2			
I don't have difficulty in communication	Yes	31	3,39	1,0	3,77	180	0,01
	No	151	2,58	5			
I can easily carry out the normal curriculum	Yes	31	3,26	1,1	3,87		0,01
	No	151	2,40	8			
I can overcome the language obstacle	Yes	31	3,32	0,9	4,51		0,01
	No	151	2,44	7			
I can find translator when required	Yes	31	3,10	1,1	4,29		0,01
	No	151	2,17	6			

**P<0,01**

As the figures in table 4 indicate a meaningful difference is detected at a level of  $p < 0,01$  for the benefit of the teachers who have the knowledge about the posttraumatic disorder, who think that they don't have any difficulty in communication, who express that they can handle the language obstacle and easily carry out the normal curriculum and finally who state that they can find a translator when needed. Consequently, this is either because teachers approach refugee children's education with an equivalent way of other students in classrooms or because they are unaware of the problems that they might confront.

The facts that refugee children aren't able to speak Turkish and also that teachers don't have knowledge about the posttraumatic disorder cause communication problems. Additionally, it is observed that teachers experience difficulties in applying the curriculum since they claim that the present curriculum isn't suitable for the refugee children.

#### **4. Discussion, Conclusion and Suggestions**

The war in Syria is a tragedy known by everybody. Millions of people had to leave their country because of that war. These people have encountered a lot of problems in places to which they migrated. One of these problems is education. In this research which was conducted to determine the pedagogical approaches of elementary teachers concerning especially primary school migrant children, the following results are deduced:

There are immigrant children in one third of classrooms of elementary teachers who are included in the research. It is emphasized in the 2011 report of BMMYK that the refugee condition is getting better in Turkey. The 17 percent increase with the children between the ages of 6-17 who go to school comparing to the year 2010 is the demonstration of improvement for the refugee right and conditions (UNHCR, 2012). This situation shows that the immigrant children cannot be ignored and the problems of education should be taken into consideration. Most of the teachers (74,7 %) in the research stated that they don't have any formation concerning the education of immigrant children. This, as a result, shows elementary teachers don't know how to treat immigrant children. In other words, it has been revealed that the elementary teachers should have the formation for the education of these children. It has been emphasized in another research that both teachers and authorities that are responsible for the education of the Syrian refugee children aren't experts in their fields. The Turkish teachers that are teaching immigrant children have suggested the continuation of the seminars with the occupational sufficiency (Arabacı vd. 2014).

Most of the teachers (83,0 %) think that immigrant children cannot continue their education without problems. Despite these indications, it has been reached to a point that there are teachers who think they are knowledgeable about the stress disorder and will not have communication problem and will apply the usual curriculum to migrant children by overcoming the language handicap. The self confidence of the teachers can

## PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE CHILDREN

---

be the reason for their unawareness of the possible future problems and for their considering the immigrant children's education equal to usual classrooms. Since they don't have the knowledge about the stress disorder with children after the trauma, it becomes clear that teachers experience hardships applying the usual curriculum to the immigrant students.

Teachers reported that they had experienced communication problems due to language differences of refugee students. Researchers in other studies identified that immigrant students experienced difficulty in their education for the difference of language, pronunciation and accents (Gray At all, 1996; Hornberger, 1998; Parlakkaya, 2010).

The teachers stated that they have no knowledge about post-traumatic stress disorder that occurs in children. Other researches show that the war profoundly affects people's lives. The reflection of violent behavior by the children who were exposed to violence in war is a situation that may be encountered. Especially Syrian teachers stated that children experienced war trauma and this affected their lives. Children that undergo trauma experiences stand as a long-term problem for the community (Arabaci At all, 2014).

Teachers reported that they had difficulty in implementing the existing curriculum to student refugees. In other research carried out, all of the issues raised by Turkey and Syria are the lack of a curriculum plan and program for students from refugee status in Syria. Due to lack of the programs, it has been identified that there is no association of application between the administration and the teachers (Balkanlı, 2014). Güllüpinar (2010), in his study regarding the causes of the failure of children in Germany, concluded that the problem stems from individuals and family reasons inasmuch as structural factors such as lack of intercultural curriculum and so on. In addition, in other studies, it is emphasized that there is an urgent need to prepare a program for students with war trauma, taking into account individual and cultural conditions (Barenbaum At all, 2004; Gupta and Zimmer, 2008).

According to these conclusions, it can be suggested as follows:

1. It is suggested that in-service training activities regarding the education of refugee children be arranged for elementary teachers.
2. It is suggested that refugee children receive help from psychologists and guidance counselors in order to get used to the education, the classroom and the compeers.
3. On top of all, the fact that refugee children learn Turkish should be dwelt on. In this regard, it is suggested that schools provide training programs of Turkish for immigrant children.

## REFERENCES

- Arabaci, İ. B., Başar, M., Akan, D. and Goksoy, S. (2014). An Analysis about Educational Problems in Camps in which Syrian Refugees Stay: Condition Analysis International J. Soc. Sci. & Education 2014 4(3).
- Ari, F. A. (2007). *Türkiye’de Yabancı İşçiler: Uluslararası Göç, İşgücü ve Nüfus Hareketleri*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Balkanli, R. (2014). *Göçün Öğrencinin Eğitim Yaşantısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya
- Barenbaum, J., Ruckhin, V. and Schwab-Stone, M. (2004). The psychological aspect of children; attending exposed to war: Practice and policy initiatives, *Journal of child Psychological and Psychiatry* 45(1) 41-62
- Brinker Gabler, G. and Smith, S. (1997). *Writing New Identities: Gender, Nation, and Immigration in Contemporary Europe*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Celik, F. (2007). Türkiye’de İç Göçler: 1980-2000. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1),87-109.
- Dincer, O. B., Karaca, S. and Yavuz, H. (2013). Göçün İkinci Yılında Suriyeli Savaş Mağdurlar. *Analist dergisi*, 25, Ankara.
- Erdogan, M. M. (2014). Türkiye’deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara
- Erdogmuş, Z. (1989). Türkiye’de Kırdan Kente Göçün Sosyal Temelleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 97-108.
- Genel Gündem Haber Sitesi, UNHCR’nin Türkiye değerlendirmeleri, “BM Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), Türkiye’ye mültecilere sağladıkları korumadan dolayı minnettarlık duyuyor.” 27 Ekim 2013, <http://genelgundem.com/haberler/658.aspx>, 30.10.2013.
- Gupta. L. and ZIMMER, C. (2008). Psychological interventions for war affected children Sierra Leone, *British Journal of Psychiatry*
- Gray, M. J., Rolph, E. and Melamid, E. (1996). *Immigration and Higher Education: Institutional Responses to Changing Demographics*, Santa Monica, CA: Rand.
- Güllüpinar, F. (2010). Almanya’da Türk Göçmenlerin Çocuklarının Bölünmüş Kaderleri ve Eğitimde Başarısızlıklarının Yapısal Nedenleri: Entegrasyon Aşağı mı Yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum* 8 (31) 65-87
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, Language Education, Language Rights: Indigenous, Immigrant, and International Perspectives. *Language in Society*, 27, 439-458.

## PEDAGOGICAL APPROACHES OF ELEMENTARY TEACHERS FOR PRIMARY REFUGEE CHILDREN

---

- İHAD İnsan Hakları Araştırmaları Derneği (2013)., 2012 Türkiye İltica Hakkı İzleme Raporu, Ankara ([http://www.ihad.org.tr/file/reports/2013/2012\\_iltica.pdf](http://www.ihad.org.tr/file/reports/2013/2012_iltica.pdf); 21.05.2014.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Oytun, O. ve Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu,. ORSAM- TESEV Rapor No: 195, Ankara.
- Penrose, J. (2003). "The UN Convention Relating To The Status Of Refugee: The Case For and Against Reform", Forced Migration and The Contemporary World: Challenges To The International System, Bolesta, Andrzej (ed.), (Bialystok: Wydawnictwo I Drukarnia PPHU).
- Ribas-Mateos, N. (2005). Migration, Welfare, and Borders, The Mediterranean in the Age of Globalization. New Brunswick, NJ and London: Transaction Publishers.
- Parlakkaya, Ç. (2010). *Göçe Bağlı Olarak İlköğretim Okullarında Yaşanan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu (2012), "Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadır kentler Hakkında inceleme Raporu", s.3-8, [http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/ulkemize\\_siginan\\_suriye\\_vatandaslarinin\\_barindiklari\\_cadirkentler\\_hakkinda\\_inceleme\\_raporu\\_3.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/ulkemize_siginan_suriye_vatandaslarinin_barindiklari_cadirkentler_hakkinda_inceleme_raporu_3.pdf), 02 Ekim 2013.
- Türkyılmaz, A., Çay, A. ve Avşar, B. Z. (1998). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan Terör Nedeniyle Göç Eden Ailelerin Sorunları*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- UNHCR. (2012). Global Reports of 2011, 1 June 2012, <http://www.unhcr.org>, 1 Şubat 2013
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zeybekoğlu, E. and Johansson, B. (2003). *Migration and Labour in Europe: Views from Turkey and Sweden*. İstanbul: Marmara University Research Center for International Relations (MURCIR); Swedish National Institute for Working Life. IX, 306.

**Appendix 1 - Survey**

Pedagogical Approaches of Elementary Teachers for Primary Refugee Students

1. Do you have refugee children in your classes?  
Yes ( ) No ( )
2. Do you have any knowledge about the education of refugee children?  
Yes ( ) No ( )
3. Can you handle the education of refugee children without any problem?  
Yes ( ) No ( )

	STRONGLY DISAGREE	DISAGREE	NEITHER AGREE NOR DISAGREE	AGREE	STRONGLY AGREE
1. I evaluate the risk factors.					
2. I have the knowledge and ability to remove risk factors.					
3. I have the knowledge about posttraumatic disorder.					
4. I don't have difficulty in communication					
5. I can provide a safe communication for children of the same age					
6. I can easily apply the normal curriculum					
7. I can enhance enthusiasm for school					
8. I can handle the conflicts and problems of the children with others.					
9. I can ensure their attendance					
10. I can have an academic communication with their families					
11. I can transfer these to the electronic information system of the school.					
12. I provide them to benefit from school facilities like other children					
13. I can handle the language obstacle					
14. I have the knowledge for fair approaches					
15. I can find a translator when needed.					
16. I have the knowledge to teach Turkish to foreign students.					
17. I have projects and activities to socialize them with their peers					
18. I have plans to prevent discrimination					
19. I can provide them a constructive and an improving class atmosphere.					
20. I can prepare extra homework and practices					
21. I can provide stationery equipment that they need to benefit from educational services					
22. I can spare time for them					
23. I can revise the subjects for them					
24. I can organize and present activities that they can appreciate					
25. I can have the evaluation peculiar to them					
Other					



## **TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

### **TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON THE ASSESSMENT OF SPEAKING SKILLS**

Arif ÇERÇİ\*

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısı, fizikî şartlar, plânlama, ölçekler, öğrenci yeterlikleri, öğretmen yeterliği, geribildirim, değerlendirmenin türü ve boyutları konularındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında 8 Türkçe öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış tarzda gerçekleştirilmiştir. Görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınan görüşme, yazıya aktarılarak nitel içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde hem çalışma grubu üyeleri hem de sorular için kod sistemi uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yeterlikleri kendi tutumlarına göre belirlemektedir. Ölçme araçlarındaki ölçütleri kapsam bakımından yetersiz görmekle birlikte kendileri ölçek hazırlamamaktadır. Öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve çıktıların değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutlu olarak programda ele alınan değerlendirme ilkelerine uymamaktadırlar. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde gerekli yeterlikleri taşımadıklarını düşünmektedirler. Plânlamanın ayrılmaz parçası olan değerlendirme sürecine plânlarında yer vermemektedirler. Sınıf ortamlarının hem konuşma etkinlikleri hem de konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedirler. Değerlendirme sonucunda öğrenciye geribildirimi nasıl yapmaları gerektiğini bilmemenin yanında bu konuda yanlış tutum ve alışkanlıklara sahip oldukları gözlenmiştir. Haftalık ders saatlerinin konuşma etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim için yetersiz olduğu görüşündedirler. Öğrenci gelişim dosyaları tutmamakta, öğrencilerin konuşma becerisi gelişimlerini gereği gibi izleyemedikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe eğitimi, ortaokul, konuşma becerisi, ölçme ve değerlendirme

\* (Yrd. Doç. Dr.); Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, arifcerci@gmail.com

## Abstract

The main purpose of this study is to determine Turkish teachers' views concerning student success, physical conditions, planning, scales, student efficacy, teacher efficacy, feedback, types and dimensions of assessment. This research applied qualitative approach with focus group discussion. Eight Turkish language teachers participated in the study. Convenient sampling was used to select the participants. Focus group discussion was carried out in a semi-structured form. Having transcribed the video and tape recorded interviews, qualitative content analysis was applied. In the analysis of the content, coding system was utilized for both the study group and the questions. According to the findings, Turkish language teachers determine the competencies of speaking assessment in relation to their own attitudes. Although they see the assessment scale criteria as insufficient, they do not prepare their own scales. They do not keep in line with the assessment principles set in the curriculum for three stages, which are for the beginning of the teaching process, for the process itself and for the outcomes of the process. They think that they do not have the necessary competence to assess speaking skill. They do not include the assessment part, which is an inseparable part of planning, in their plans. They also stated that the classroom atmosphere is not suitable either for speaking activities or for assessing the skill. It was observed that they did not know how to give feedback; moreover, they had wrong attitudes and behaviors about this issue. They also mentioned that class hours were not enough for doing speaking activities, assessing or giving feedback. Finally, it was determined that they did not keep student portfolios, so they could not keep track of students' speaking skill development as much as needed.

**Keywords:** Turkish teaching, secondary school, speaking skill, assessment and evaluation

## Giriş

Türkçenin temel becerileri olan okuma, dinleme (anlama) ve konuşma, yazma (anlatım) becerilerinin öğrencilere kazandırılması Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını biçimlendirir. Dili doğru ve etkili kullanabilmek için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi şarttır.

Türkçenin temel dil becerilerinden olan konuşma günlük hayatta en çok kullanılan iletişim yoludur. Bu nedenle Türkçenin temel becerileri arasında en sık kullanılan ve her zaman ihtiyaç duyulan beceri alanıdır.

Taşer (1978)'e göre konuşma " insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psikofizik bir süreçtir"(s. 49). Taşer'in bu tanımı konuşmanın psikolojik ve fiziksel boyutuna değinirken Evliyaoglu konuşmanın zihinsel yönüne dikkat çekmiş ve konuşmayı bir düşünce alışverişi olarak tanımlamıştır. Tarihi süreçte bireyi aşarak toplumsal birikimi gerçekleştiren bir haberleşme örgütü olan konuşma millet hafızasının söze dökülmüş şeklidir (1973). Gürzap ise konuşmanın estetik boyutunu şöyle ifade etmiştir: "Konuşma, insan beyninde oluşan en basitinden karmaşığına bütün düşüncelerin çeşitli renk ve derinlikler verilerek bestelenmesidir"(2004, s.33).



Bütün konuşma tanımlarında dikkati çeken husus konuşma-iletişim ilişkisidir. Çünkü iletişimde esas olan aktarma sürecinde insanoğlunun sahip olduğu en gelişmiş ve pratik araç konuşmadır (Çerçi, 2013). Yapılan tanımlarda konuşmayla birlikte değerlendirilen iletişimi Sever, bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması süreci olarak değerlendirir (1998).

İnsan, düşünen düşündükleriyle yeni şeyler üreten, sonrasında ise ürettiklerini başkaları ile paylaşma gereği duyan sosyal bir varlık olarak tanımlanır. Günümüzün insanı bu paylaşımın en yoğun şekilde yaşandığına tanıklık etmektedir. Bu paylaşımın gerçekleşmesinde en önemli araç dildir, konuşmadır. Güzel ve etkili söz söylemenin yararları görüldükçe konuşmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 6-7). İnsanlar arasında bir iş bölümü vardır. Herkesin ayrı işi vardır ve ilgi alanı farklıdır. Örneğin doktorlar tıp bilimini, politikacılar siyaset bilimini, filozoflar felsefeyi, biyologlar biyoloji bilimini iyi bilmek zorundadır. Bu alanlara ait bilgileri bilmek ve kullanmak onların hem işleri hem de ilgi alanlarıdır. Konuşma ise, işleri, meslekleri, uzmanlıkları ve ilgi alanları ne olursa olsun herkesin işidir. Bu durum nedeniyle bütün bireylere nitelikli bir konuşma eğitimi verilmesi gerekir (Evliyaoğlu, 1973, s. 15).

Konuşma becerisi de diğer dil becerileri gibi eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminde amaç insanın duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak anlatabilmesidir. Okula belli konuşma alışkanlıkları edinerek gelen çocuğun konuşma alışkanlıkları ailesinin gelenek, görenek ve konuşma alışkanlıkları ile şekillenmiştir. Örgün eğitimle birlikte çocuğun konuşma yanlışlarını düzeltmek, konuşma eksiklerini gidermek ve konuşma becerisini geliştirmek amaçlanır (Özbay, 2005, s. 178).

Taşer (1978) konuşma eğitiminin, konuşmayı oluşturan görsel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlik unsurlarını kusursuz hale getirmeyi amaçladığını belirtmekte ve konuşmayı meydana getiren unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Görsel Davranış: Dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacı güden her türlü görünür davranış.(jest, mimik)*
2. *Ses: Sesin tonları, titreşimleri, değişimleri, süresi, yoğunluk ve oylumca artıp eksilmesidir.*
3. *Dil: Söz konusu olan konuşma dilidir. Konuşma dili ise basılı harflerin seslendirme biçimidir. Heceler, sözcükler, sözcük öbekleri ve cümleler konuşma dilini oluşturur.*
4. *Zihinsel Etkinlik: Konuşmanın görsel ve işitsel öğelerinin gerisinde, bunları oluşturan zihinsel süreçler vardır. Bu süreçler konuşmacının amacı, tutumu ve kişisel özellikleridir (s. 57).*

Kurudayıoğlu (2011) konuşmanın hedeflerini öğretme, düşünme, kanıları değiştirme, izlenim yaratma ve olay içinde yaşatma olarak belirlemiştir. Konuşma duyular yoluyla gelen bir uyarının getirdiği bilgiyle, çeşitli biçimlerde işlenen ve depolanan bir işlem olmanın yanında özetleme ve sınırlamayla da indirgeme yapılan bir yetidir. Bu yeteneği geliştirebilmek ve etkili biçimde kullanabilmek için bireylere konuşma eğitimi verilmelidir.

Öğrencinin konuşma becerisinin istenen özelliklere sahip olması için sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulması, yanlışların düzeltilerek, eksiklerin giderilmesi gerekir. Diğer öğrenme –öğretme süreçlerinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinin ne ölçüde istenen yönde ilerlediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin amaçlanan kazanımlara erişti düzeyinin ortaya konmasında öğretim sürecinin bütün paydaşlarının yapacağı değerlendirme çalışmaları gereklidir.

Yılmaz ve Sünbül' e göre ölçme aslında uzunluk, sıcaklık, derinlik, zekâ, deprem şiddeti gibi bir özelliği tespit etmektir. Bu özelliği belirlerken cevap aranan “ Ne kadar? ” sorusudur. Yapılan işin ölçme adını alabilmesi için mutlaka sayı ve sembollerle ifade edilmesi gerekir. Ölçme sonucunda beklenen bir karar varmaktır. Değerlendirme, ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanması neticesinde bir değer yargısına oradan da bir karara ulaşma sürecidir (2000).

Öğretim sürecinin planlanması, etkinlik ve materyallerin hazırlanması, öğretim sürecinin işleyişi gibi öğrenme- öğretme sürecine dair bütün unsurlar ölçme neticesinde yapılacak bir değerlendirme ile anlam kazanır. Göçer'e göre ölçme ve değerlendirmeyi önemsiz görmemek ve uygulamalarını ihmal etmemek gerekir. Ölçme ve değerlendirme öğrenme- öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmanın da ötesinde sürece yön veren pusuladır (2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim sürecinin başında girdiler, süreçte öğretim ve öğrenme, sonuçta çıktılar olmak üzere üç aşamalı bir ölçme ve değerlendirme ön görülmektedir. Bütün ölçme ve değerlendirme çalışmalarında farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirme yapılması tavsiye edilmektedir. Çünkü değerlendirmenin sabit bir amacı, zamanı ve ölçme aracı yoktur (MEB (2006)).

Türkçe Dersi Öğretim Programında ölçme değerlendirmenin öğrenci başarılarını belirlemek, öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla kullanılacağı ifade edilmiş ve konuşma becerisinin ölçülmesi amacıyla örnek olarak “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” verilmiştir. Fakat gözlem formları, kontrol listeleri, akran değerlendirme formları gibi ölçeklerin hazırlanmasında izlenecek yollar verilerek suretiyle uygun ölçme araçlarının seçimi ve hazırlanması öğretmenlere bırakılmıştır (MEB, 2006).

Göçer (2014) konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve gelişim durumunun belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alan kazanımlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Konuşma becerisinin gelişim durumunun bu üç alana göre belirlenmesi için alternatif değerlendirme araçları olarak; konuşma becerisi performansı kontrol listesi, konuşma becerisi akran değerlendirme formu, konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı, etkili konuşma rubriği, konuşma becerisi gelişim durumu belirleme

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ölçeği, konuşma ölçeği, konuşma becerisi kontrol listesi, konuşma becerisi öğrenci gözlem formuna yer vermektedir.

Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme yaklaşımını belirleyen unsurlar öncelikle süreç ve sonuçtur. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde bu unsurlar dikkate alınır. Konuşma eğitiminde amaç öğrencilere kendi seviyelerine uygun konuşma becerisi kazandırmaktır. Sözlü anlatım yeteneğinin bir süreç içerisinde gözlemlenmesi ve sözlü notu takdir edilmesi gerekir. Kaldı ki gelişmiş ülkelerde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçülmesi özel bir önem atfedilen bir alan haline gelmektedir (Göçer, 2014).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken öğrenci başarısı, ölçeklerin niteliği ve niceliği, öğretmen yeterliği, fiziki şartların uygunluğu, geribildirim, konuşma yeterlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemektir.

### Yöntem

Araştırmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep merkez ilçelerdeki (Şahinbey, Şehitkâmil) ortaokullarda görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden üçü bayan beşi erkektir. Katılımcılar farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Öğretmenlerin seçiminde kolaylık örneğine göre hareket edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi çevresindeki ortaokullara gidilerek öğretmenlerle görüşülmüş, istekli sekiz öğretmen belirlenerek odak grup görüşmesine alınmıştır. Kolaylık örneği yoluyla odak grubun belirlenmesinde, coğrafi yakınlık, kolay erişilebilirlik ve zaman faktörleri etkili olmuştur (Dörnyei, 2007).

Tablo 1:

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler*

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	f	%
Bayan	3	37,5
Bay	5	62,5
Toplam	8	100
Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri	f	%
1-5 Yıl	6	75
6-10 Yıl	2	25
Toplam	8	100
Mezun Oldukları Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	8	100
Toplam	8	100
Mezun Oldukları Bölüm	f	%
Türkçe Öğretmenliği	8	100
Toplam	8	100

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırmaya üç bayan ve beş erkek Türkçe öğretmeni katılmıştır. Meslekî kıdeme göre öğretmenlerin çoğunluğu 1-5 yıl kıdem aralığında yer almaktadırlar. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunudur.

### **Veri Toplama Aracı**

Ortaokullarda derse giren sekiz Türkçe öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmeleri, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesinde kullanılabilir bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmeleri katılımcıların duygu, düşünce, tecrübe, eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin genellenmesi gibi bir amaç söz konusu olmadığından, katılımcıların kendi değerlendirmeleri önemlidir. Amaç genellemelere ulaşmak değil, görüşleri ortaya çıkarmaktır. Odak grup görüşmelerinin katılımcılar arasındaki etkileşimi artıracak bir özelliğe sahip olması, elde edilecek bilgileri daha da önemli hale getirmektedir (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011, s. 105).

Görüşmede araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için alan yazın taraması yapılmış, araştırmanın amacı ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra yapılan pilot görüşmelerde alınan geribildirimler sayesinde formda bazı düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgi alanında derinlemesine gidebilmeyi birleştirir... Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme olanağı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunur” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s. 152).

### **Verilerin Toplanması**

Görüşme için gönüllük esasına göre belirlenen sekiz Türkçe öğretmeni okullarında ziyaret edilerek görüşme için randevu alınmıştır. Görüşme bütün öğretmenlerce uygun bir zamanda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Bu yerin seçilme nedeni seminer salonlarının “u” şeklinde düzenlenmiş olması, ulaşımın kolay olması ve gerekli cihazların kamera, ses kayıt cihazı gibi bu salonda hazırlanmış olmasıdır. Öğretmenlere görüşme öncesinde, görüşmenin kamera ve ses kayıt cihazı ile kaydedileceği bilgisi verilerek onayları alınmıştır. Cihazlar hazırlanmış, görüşmecilik araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşmeye havadan sudan konularla başlanarak görüşülenlerin rahatlaması sağlanmış, görüşme sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve bölüm bilgileri görüşme öncesinde öğretmenlere verilen

kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler 2015-2016 öğretim yılı ekim ayında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ses ve kamera kayıtlarıyla elde edilen sözlü veriler, çözümlenerek yazıya aktarılmış ve analizi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verilerin analizinde sorulan açık uçlu sorular ve alınan cevaplar için kodlama tekniği kullanılmıştır.

S1, S2, S3... Araştırmacı tarafından yöneltilen soruların numaralarıdır.

[K1], [K2], [K3]... Odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenleriyle bu öğretmenlerin görüşme amacına ilişkin ifadelerinin numarasını göstermektedir.

### **Odak Grup Görüşmesiyle Elde Edilen Bulgular**

#### *Görüşme Sorularıyla Elde Edilen Verilerin Nitel İçerik Analizi*

S1: Türkçe eğitimi açısından düşünecek olursanız sizler başarılı öğrenciyi ne şekilde tanımlarsınız?

*Türkçe olduğu için dört temel beceriyi -her ne kadar dil bilgisi ağırlıklı olsa da- yazılı yaptığımızdan kompozisyon soruyoruz, hikâye yazdırıyoruz, şiir yazdırıyoruz. Yani yazma becerilerini ölçmeye çalışıyoruz. Başarılarının belirlenmesinde yazma bir ölçüttür, beceriye yönelik. Aynı şekilde, sunum yaptırıyorsun, konuşmasını ölçüyorsun, sunum becerisini, görsel sunumunu inceliyorsun. Bunu da ders içi etkinlik notu olarak verebiliyoruz. Bu şekilde de becerisini ölçmüş oluyoruz, diye düşünüyorum [K1]. Öğrenciye söylenen bir sözü, onu doğru algılayıp onunla ilgili yorum yapması ya da çevresinde olan bir olayı görsel okuma yoluyla yorumlayabilmesi anlama becerisine yönelik bir ölçüttür, diyebilirim. Aynı şekilde hocamızın dediği gibi konuşma becerisine yönelik ölçüt de şey diyebiliriz: Öğrencinin kendini ifade edebilmesi [K2]. Ya da şiiri vurgu ve tonlamasına uygun usulüyle okuyabilmesi [K3]. Türkçede zaten kazanımlar arasında baktığımızda zaten hepsinin farklı bir şekilde değerlendirme şekli var ya. Mesela Türkçedeki altı temel kazanım, dilbilgisini çıkardığımızda okuma, dinleme, anlama, konuşma ya bunu bizim test aracıyla ölçmemiz biraz zor. Bunu süreç içerisinde mesela dinleme kabiliyetini, biz bir şey anlatabiliriz, çocuğa okuyabiliriz, çocuk da, onla ilgili bir soru sorabiliriz çocuğa ama dışsal etkenler çok fazla karışabilir. Mesela çocuk o an psikolojik durumu yerinde olmayabilir. Canı sıkın olabilir, dinlememiş olabilir ya da dinliyormuş gibi yapabilir. Bence bu kazanımların Türkçede yıl içerisinde, süreç içerisinde, yani belli aralıklarla, derecelendirme ölçekleriyle ve gözlem yoluyla ölçülmesi lâzım [K4]. Yani hocam burada başarılı öğrenci, okuduğunu anlayan, kendini rahatlıkla ifade eden, yani o Türkçe dersi içindeki etkinliklere katılabilen ya da bir söz hakkı aldığında rahatlıkla toplum karşısında, bu sınıf içerisinde olur. Daha sonra farklı toplumlara girebilir de, sınıf içinde çıkıp arkadaşları önünde rahatlıkla kendini ifade edebilen ben öğrencileri, yani şey, hani şey böyle Türkçe açısından değerlendirdiğim zaman başarılı görüyorum [K5]. Baktığımız zaman zaten üst düzey yani akademik kariyerlerde de*

yapılan sınavlarda da hep sınavların temeli, okuduğunu anlayıp hızlı karar verebilme üzerine kurulu sınavlar. O nedenle bir Türkçe öğretiminde en önemli kıstasımız: bir öğrencinin okuduğunu anlayabilip ve bunun üzerinde kendini ifade edebilmesi olmalıdır [K6]. Şimdi başarı olarak değerlendirebileceğimiz bir şey bence: okuma alışkanlığı. Çünkü okuma becerisinin içinde öğrenciye okumayı sevdirmeye, okumaya karşı ilgi duydurma... Bunun sonucu da okuma alışkanlığı edinme vardı. Öğrencinin okuma alışkanlığı edinmediğini metinleri, edebi metinleri ve sair yönelip yönelmediğini, başarı olarak ya da sonuç olarak değerlendirebilir [K7]. Esasında biz sınavlarda yüksek alan öğrencileri başarılı öğrenci olarak kabul ediyoruz [K8].

Verilen cevaplarda da görüleceği gibi katılımcıların beşi dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarını Türkçe öğretiminde başarının belirlenmesinde etkili olarak görmektedir [K1, 2, 3, 4, 5]. Öğretmenlerden ikisi ise Türkçe öğretiminde başarının belirlenmesinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkili olarak görmekte, öğrenci okuduğunu anlayabiliyorsa diğer becerilerini de yeterli düzeyde görmektedir [K6,7]. Bir öğretmen de sınavlarda yüksek puan alan öğrencileri başarılı olarak tanımlamaktadır [K8].

S2: Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken sizce hangi yeterlilikler dikkate alınmalıdır?

Öğrencilerin konuşma etkinliklerinin günlük hayatta kullanabilme yani benim için, diğer arkadaşlar farklı düşünebilirler. Yani bir öğrenci işte bir markete gittiği zaman yani kendini ifade edebilecek mi, istediği ürünü seçebilecek mi [K2]? Hani özel olarak ölçmesek de öğrencilerin herhangi bir arz talep için yanımıza geldiğindeki davranışında da işte uygun konuşmaya uygun ifadelerle başlar, konuşmayı uygun ifadeyle bitirir. Bunu da ölçüyoruz ama tüm sınıfı ölçemiyoruz çünkü tüm sınıfla iletişim kuramıyoruz. Bazı öğrenciler var, direk gelip “Hocam şu soruyu bana çöz.” ya da “Çözer misin?” diyor. Bazı öğrenciler “Hocam müsait misiniz? Bir soru çözdürebilir miyim?” sorusunu çözdükten sonra “Teşekkür ederim, hocam.” diyor ve gider. Bu da benim konuşma becerisi içerisinde ölçüttür [K3]. Hocam ben şöyle, yani bunu sınıfta da yapıyorum, sınıfa göre değerlendiriyorum, konuşma becerisini. şiir ezberlettiyorum hocam onlara. Tahtada tek tek okuttuğumda mesela kaç sözcükte hata yapıyorlar, onu sınıfta kim en az yapıyor. Daha sonra tekrar, gelecek dersimde tekrar okutturuyorum. Hatalarını gösteriyorum. Sıfır hataya indirip daha sonra vurgu tonlamaya... Hocam vurgu tonlamaya dikkat etmiyorlar konuşma esnasında [K4]. Yani hocam bir de bu vurgu tonlama, işte Türkçeyi doğru kullanma bunun dışında mesela bir konuşma yaptırıyorsam, örnek verebiliyor mu, kendi hayatıyla ilişkilendirebiliyor mu, işte anlattığı konuyu bir şeye benzetebiliyor mu, bu söz sanatlarını kullanıp kullanamamasına bakıyorum. Dönüt de veriyorum yani mesela bununla ilgili bir şey yaşadın mı, bana anlatabilir misin, diyorum. Oradan örnek vermesini istiyorum. Bunlara da bakıyorum. Sadece vurguya tonlamaya değil [K5]. 5. sınıf konuşma kazanımlarına bakıyorum mesela diyor ki: Konuşmasına uygun hitap cümlesiyle başlar. Mesela bununla ilgili çocuk başlayabilmiş mi veya “Konuşmasında vurgu, tonlama, telaffuza dikkat eder.” diyor. Bunları yapmış mı? Bu kazanımlara eşdeğer bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum [K6]. Bir de genelde şiir okurken yaptıkları temel hata yani şeyleri boğumlanma noktasını yani iyi bir şekilde

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

yapamıyorlar, yani sesleri tam çıkaramıyorlar, bu çıkaramadığı sesleri direk atlama. Ayrıca nefes almıyor çocuk hızlı okumayı etkili şiir okuma zannediyor [K7]. Ben burada değerlendirme ölçütlerinden bir tanesi hani kendini ifade ederken bir konuyu anlatırken yöresel ağızlara girmesini istemiyorum, mesela standart Türkçe ile konuşmasını istiyorum [K8]. Öğrenciyi konuşturduğumuz zaman onun gerekli vurgu ve tonlamayı yapıp yapmadıklarına dikkat ediyoruz, jest ve mimiklerini uygun bir şekilde kullanıp kullanmadığına dikkat ediyoruz. Yine anlatım becerisi olarak yazılı veya konuşarak cümle, düzgün cümle, hitap ettiğimiz cümleyi kurup kuramamasına işte düşünceler arasında bir bağlantı kurup kuramamasına dikkat ediyoruz [K1].

Araştırmacının S2 kodlu sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-7-8. sınıf) "Sesini ve beden dilini etkili kullanma" başlığı altında verilmiş konuşma kazanımlarından kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmayı, " Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" başlığı altında yer alan duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etmeyi, "Konuşma kurallarını uygulama" başlığı altında yer alan konuşmaya uygun ifadelerle başlama, konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanma ve konuşmasında nezaket kurallarına uymayı, "Hazırlıklı konuşmalar yapma" başlığında ele alınan konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmayı ve "Konuşma kurallarını uygulama" başlığı altında verilen standart Türkçe ile konuşmayı konuşma becerisinin değerlendirilmesindeki yeterlilikler olarak görmektedir.

S3: Konuşma becerisinin ölçülmesinde hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz ve bu ölçme araçlarının ölçütleri bakımından yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik sizin hazırladığınız ölçekler var mı?

Derecelendirme ölçeklerini kullanıyoruz hocam [K 1, K4]. Akran değerlendirmeyi uygulamaya çalışıyorum [K2, K5, K6]. Kontrol listesi kullanıyorum [K3,K7, K8].

Genelde bunları kullanıyoruz hocam [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Mesela ben vücut dilini kullanır-kullanamaz, böyle bir kriter koyardım [K1]. Alt kazanımlara bölündü, mesela ses tonunu iyi ayarlar, altta alt kazanım işte gerekli yerde duraklamaları yapar, hani ses tonuyla ilgili ayrı bir kazanımdır, gerekli yerde vurgu ve vurguyu yapar, tonlamayı yapar, bu ayrı bir kazanımdır, hani bu şekilde o şey kriterleri alt kriterlere bölerek değerlendiriyorum [K2]. Ölçekler okunduğu zaman çok rutin, basit ve genel ifadelerden oluşuyor [K3]. Ölçmede bu bir kuraldır, biliyorsunuz. Fizikte de böyledir. Yani bir şeyi siz santimetre yerine şu kadar bir ölçekle ölçerseniz, sizin güvenilirliğiniz bu kadardır. Bir şeyi milimetre ile ölçüyorsanız daha hassas ölçersiniz. Şimdi gramla ölçmek var, tonla ölçmek var [K4]. Yapı güvenilirliği biraz daha arttırmak amacıyla [K5]. Artı, öğrenmede yol haritamızı belirlemek amacıyla. Çünkü öğrenci de aynı. Sınavda ne soruluyorsa ona göre çalışıyor. Öğretmene de siz ölçme aracını nitelikli verdiğiniz zaman öğrenme sürecini de ona göre planlayabiliyor gibi bir varsayımdan yola çıkarak söylüyorum [K6, 7, 8]. Gözleme dayalı olanı, yani yoksa biz şey, dediğim gibi kılavuz kitaplarındakileri kullanıyoruz yani değerlendirme ölçekleri [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Verilen cevaplara göre öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmede öğretmenlerden ikisi derecelendirme ölçeklerini [K1, 4], üçü akran değerlendirme formlarını [K2, 5, 6] ve ikisi de kontrol listelerini [K3, 7, 8] kullanmaktadır. Öğretmenlerin tamamı mevcut ölçeklerin çok genel ifadelerden oluştuğu görüşündedir. Mevcut ölçütlerin alt birimlere ayrılarak detaylandırılması ve somutlaştırılması gerektiği fikrindedirler ve konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kendileri ölçek hazırlamamakta, kılavuz kitaptaki ölçekleri kullanmaktadır.

S4: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. sınıf) ölçme değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinin başında değerlendirme, öğretim sürecinde değerlendirme ve çıktılarının (başarının) değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Sizler Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş bu ilkelere hangi oranda uyuyorsunuz?

*Genel olarak uyuyoruz.[K1, 5, 6, 7, 8] Birebir uymuyoruz, ben kendi şahsım [K2]. Öyle [K3]. Birebir uymuyorum ben [K4].*

Verilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerden beşi [K1, 5, 6, 7, 8] Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerlendirme ilkelerine genel olarak uyarken, üçü [K2, 3, 4]bu değerlendirme ilkelerine birebir uymamaktadır.

S5: Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

*Örnek bir konuşma yapabilmeli [K1]. Yani bu saydığımız her şeyi öğretmen model olarak uygulayabilmeli. Yani biz çocuğun jest ve mimiklerine bakacaksa biz o şeyi, tonu vermeliyiz, o çocuklara. Model olarak konuşma yaparken –ki sürekli konuşuyoruz- genel olarak konuşurken jest ve mimiklerimize dikkat etmeliyiz [K2]. Hocam kaba bir tabirle öğretmen yani konuşma yeteneğinden yoksunsa, konuşma becerisinden yoksunsa, bir kere zaten sınıfı hâkimiyet altına almakta zorlanır [K3]. Burada bizim yapmamız gereken -sorunuza gelecek olursam- gerçekten bir rol model olmak, konuşmada [K5, 6, 7, 8]. Yani burada çocukların seviyesine inmek önemli. Mesela ben 5 ve 6. sınıfa girdiğimde daha ütopik şeyler konuşamıyorum. Daha soyut şeyler konuşamıyorum. 7 ve 8'lerde tabii ki bu biraz daha değişiyor. Yani öğrencinin seviyesine inmek burada [K4].*

*Verilen cevaplara göre öğretmenlerden 7'si öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenin sahip olması gereken yeterliliğin rol-model olmak olduğunu ifade ederken, bir öğretmen [K4] öğretmende olması gereken yeterlilik olarak öğrencilerin seviyesine inebilmeyi görmektedir.*

S6: Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf ortamında etkinlikler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Etkinlikleri uygularken bu etkinliklerin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili hangi ön hazırlıkları yapıyorsunuz?

*Evet, yapıyoruz [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].*



## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ben önceden ayrı bir şekilde yapıyordum. Sonra hatamı fark ettim. Yani metinden bağımsız yaptırdığım konuşma çok oluyordu. Bu son zamanlarda artık metinle bağlantılı konuşma yaptırıyorum. İşte önce görsellerle ilgili konuşturuyorum, metni hiç okumadan. Daha sonra metni bir yerde kesiyorum. Okumamış oluyorlar. Ondan sonra kapattırıyorum kitapları sonlarını kendilerinin tahmin etmelerini istiyorum. Bu konuyla ilgili sonu tamamlattırıyorum. Bunu yazma çalışması ile ilgili olarak da yaptırıyorum. Bu şekilde metinle alakalı kurmaya çalışıyorum artık [K1]. Telaffuz çalışmaları yapıyoruz bazen çocuklarla. Eğlenceli de oluyor, çocukların ilgisini de çekiyor. Tahtaya tekerleme yazıyorum birkaç tane. Böyle çocukların zorlanabilecekleri, bazen mesela hatta bir gün bir öğretmen arkadaş da sınıfa gelmişti. Tam denk düştü. Çok gülmüştü çocuk. “Çekoslovakyalılaştıramadıklarımızdan mısınız?” bunu okuyacaktı. “Çekoslovakyalı...” dedi, arada yani o bağlantıyı kuramadı arada yani. Biz kalemi alıyoruz -özellikle temiz bir kalem olmasına dikkat ediyoruz- ağzına böyle yatay tutacak bir şekilde veya çakıl taşları -çocuk olduğu için çakıl taşları biraz daha güvenlik açısından sıkıntı oluyor- kalem en uygunu. Kalemi yatay bir şekilde koyuyoruz oradaki tekerlemeleri okuyor çocuklar. Telaffuzlarını geliştirme, kelimeleri doğru, daha iyi telaffuz etmelerini sağlamak amacıyla böyle bir çalışma yapıyoruz. Hem eğlenceli oluyor hem çocukların ilgisini çekiyor hem de faydalı olduğunu düşünüyorum yani [K2]. Hocam ben de şöyle hani: Tahtaya bir resim çizdiğimde her öğrenciyi on dakika boyunca tahtaya çıkarıp o metinden ne anladığını, kendisine göre bir hikâye kurarak böyle arkadaşlarına anlatmasını istiyorum. Gayet de güzel oluyor hocam [K3]. Yani burada kılavuz kitabına bağlı kalarak yaptırıyorum. Onların metinden sonra metni anlama ve yorumlama çalışmaları var. Sorular var. O sorularla çocukları konuşturmaya çalışıyorum [K4, 6, 7, 8]. Hocam benzer etkinlikleri biz de yapıyoruz ama şimdi açıkçası bu program dâhilinde olmuyor. Yani o sınıf içerisinde bir anda gelişen durumlar çerçevesinde yaptırıyoruz. Hocamın yaptırdığı etkinliklerin bazılarını ben de yaptırıyorum. Mesela doğru telaffuz edebilme, tekerleme bilmece sorma etkinliği, bunu yapıyoruz ara sıra ve dediğim o etkinliği yaptırıyorum. Bu sene yaptırmadık da yapacağız inşallah, ikinci dönem. Ben metne bağlı kalındığı zaman mesela 7. sınıflarda bir metin var: “Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” Şimdi çocuk kenar semtte yaşıyor. Yani karikatür çocuğun dünyasında hiçbir şey ifade etmiyor. Yani ben bu çocuğu karikatür kelimesi üzerinde konuşturmaya çalıştığım zaman çocuk tıkanıyor. Kendini ifade edemiyor. Ya ben metne bağlı kalmadan daha farklı yani mesela ne konuda konuşmak istiyor. Hocam ben doğa diyorum mesela doğa. Çocuk koyu bir Fenerbahçeli Fenerbahçe üzerinden konuşmak istiyor. O konuda öğrencileri biraz daha serbest bıraktığımız zaman daha rahat konuşabiliyorlar. Ben bunu diyorum yani [K5]. Bu etkinlikleri değerlendirmeye dönük herhangi bir ön hazırlık çalışmam yok [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Verilen cevaplara göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek adına etkinlikler yapmaktadır. Öğretmenlerin altısı bu etkinliklerle ilgili olarak ders kitabı ve kılavuz kitaba bağlı kaldıklarını belirtmiştir. İki öğretmen ise ders kitabı ve kılavuz kitabın dışında da etkinlikler yaptırdıklarını söylemiştir. Fakat öğretmenlerin tamamı bu etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıklarını ifade etmiştir.

S7: Sınıf ortamları konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme için sizce uygun mu? Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede sınıf ortamından kaynaklı sorunlar sizce nelerdir?

*Hayır. Kesinlikle olamaz [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].Evet, hocam benim sınıf ortamım uygun [K8].*

*Sınıfların öğrenci sayısı çok fazla [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].Mesela sıra düzeninde arka sıradaki çocuklara sesin ulaşması. Ses problemi. Bence sınıftaki oturma düzeni. Sahne olarak kullanabileceğimiz bir ortam yok. Ses ve sunumlar için donanım yok [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].*

Öğretmenlerden biri hariç diğerleri sınıf ortamlarının konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede uygun olmadığını düşünmektedir. Bu uygunsuzluğun sebepleri sınıf öğrenci sayılarının fazla oluşu, sınıflardaki oturma düzeni, ses ve sunum donanımlarının olmayışı, sınıflarda sahne olmayışı olarak görülmektedir.

S8: Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirdiniz. Değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim nasıl yapıyorsunuz?

*Ben öncelikle öğrencilere soruyorum. Mesela çıktı -çok fazla yapmıyorum konuşma etkinliği onu da belirttim de- çıkardım konuşturduysam, arkadaşlar sizce arkadaşınız nerede hata yaptı? Neyi gözlemlediniz? Önce onları konuşturuyorum. Hani bunu anlık yaparsak zaten öğrenciyi tamamen bitirmiş oluruz. Öğrenci psikolojik olarak çöker. Daha sonrasında cümle bile kuramaz. O yüzden sonunu beklemek gerek diye düşünüyorum ve sonunu bekliyorum önce öğrencilere değerlendiriyorum[K1, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. Konuşma becerisinin ben ilk etapta hocama katılmıyorum. Anlık müdahale edilmesi gerektiği düşünüyordum. Çünkü sonradan öğrenci: "Ben öyle demedim ki hocam, ben öyle demedim ki öğretmenim!" diyebiliyor [K2]. Kayıt altına alabiliriz hocam [K3].*

Verilen cevaplara göre öğretmenlerden yedisi geribildirim öğrencinin konuşması sonunda yaparken, bir öğretmen hata ya da yanlışın hemen ardından anlık olarak geribildirim gerçekleştirmektedir.

S9: Konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde, konuşmaya ayrılan sürenin, ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

*Kesinlikle hayır. Düşünmüyoruz çünkü -biraz önce de söylediğim gibi- yani orada 15 tane kazanım var, bizim hedeflediğimiz, çocuklara kazandırmayı düşündüğümüz 15 kazanım var, bir etkinlikte. Tabii bu etkinliklerde bu tekrar ediyor. Sarmal program olduğu için. Ancak onu tekrar aralıklarını bile, tekrar aralıkları dışında bile uygulama süresi çok kısa. 45 kişilik sınıfta bir konuşma kazanımının yani 3-4 saat 5 saat sürmesi lazım aralıklarla. Ancak biz bu konuşma kazanımı ile ilgili etkinliği ona ayırdığımızda diğer hiçbir etkinliği yapmamamız gerekiyor. Hocam şimdi şöyle bir durum var: Türkçe eğitimini, diyoruz. Türkçe 7 ve 8'lerde 5 saat, 5 ve 6'larda 6 saat. İngilizce 4 saat bu ülkede. Yani bizim ana dilimiz 5 saatken İngilizce 4 saat. Hatta bir de seçmeliyi İngilizce seçiyorlar, çocuklar öğrensin diye, daha iyi öğrensinler diye. Bence hiçbir etkisi yok. Türkçe ders sayısından daha fazla İngilizce görüyor, çocuklar[K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Yetiyor hocam konuşma süresi [K8].*

Verilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerden sadece biri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde konuşmaya ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtirken, diğer öğretmenler bu sürenin kesinlikle yetersiz olduğunu söylemektedir.

S10: Beni müfettiş olarak düşünün, ben geldim, rastgele, sınıftan bir çocuk seçtim. “Hocam ya bu çocuğun konuşma becerisindeki gelişimi öğrenmek istiyorum, bana anlatın.” dediğim zaman o çocuğun konuşma becerisine ilişkin durumunu anlatmak için ne yaparsınız, nelerden yararlanırsınız?

*Ya şu durumda, aslında şu durumda okula gelseniz, biz burada da söyleriz, sizi yormaya gerek yani. Bizimki tamamen gözlem sonuçları olur. Sadece çalışma kitabında öğrencilerin konuşmalarını değerlendirme formu var kendilerinin onları sunabiliriz. Çocuğun konuşmasıyla ilgili ne kadar farkında olduğu, eksikliklerini nerde bildiği ile ilgili. Bizimkisi dediğim gibi arkadaşımız da sordu, gözlem sonuçları olur, yani bizim evrak sunup şu şekilde şu çalışmalar yapıldı, o yok yani. [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8].*

Verilen cevaplarda da görülebileceği gibi öğretmenler, öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan konuşma ölçekleri dışında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye ve bu şekilde öğrencinin gelişimini izlemeye dönük herhangi bir yazılı belgeyi tutmamakta, dosyalamamaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılarak görüşlerini bildiren öğretmenlerden beşi öğrenci başarısının belirlenmesinde bütün beceri alanlarını (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkili olarak görürken, iki öğretmen okuma becerisini etkili olarak görmüştür. Bir öğretmen ise yapılan sınavlardan yüksek puan alan öğrencileri başarılı olarak değerlendirmiştir. Fakat burada yapılan sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerine dair herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmadığını dikkate alırsak bu öğretmenin de okuma ve yazma becerilerini etkili olarak gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Zorbaz Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri üzerine yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin not vermek amacıyla ölçme değerlendirme yaptığı, becerileri geliştirme ve şekillendirme amacının ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır (2005). Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda şekillenen program ve öğretim sürecinde bütün becerilerin bütüncül anlayışla ele alınması sadece dersin işleniş süreci için düşünülemez. Ölçme ve değerlendirmede de bütün becerileri alanlarının dikkate alınması gerekir. Karadüz “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının ‘Yapılandırıcı Öğrenme’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin mevcut alışkanlıklarının yapılandırıcı anlayışı uygulamalarına yansıtılmalarını engellediği sonucunu ortaya koymuştur (2009).

Araştırmacının S2 kodlu sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında öğretmenlerin programda yer alan kazanımlardan sadece bir kısmını yeterlilik alanı olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşmaya yönelik beş temel amaç altında sunulan 42 kazanım söz konusudur. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde bütün bu kazanımlar birer yeterlilik alanı olarak görülmesi daha doğru olacaktır.

Başol kullanılacak ölçme aracının belirlenmesinde ölçülecek kazanımın bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor düzeyinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir (2015). Araştırmanın S3 kodlu sorusuna verilen cevaplardan öğretmenlerin akran değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listelerini kullandıkları fakat kazanımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutunun dikkate alınmadığı görülebilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında ölçek örneklerinden çok ölçek türleri, bu ölçeklerin özellikleri ve ölçekleri hazırlamaya ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bunun nedeni amaca uygun ölçeğin hazırlanmasının öğretmene bırakılmasıdır. Fakat öğretmenlerin mevcut ölçekleri yeterli bulması, kendilerinin herhangi bir şekilde ölçek hazırlamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tamamının düşüncesi mevcut ölçeklerin çok genel ifadelerden oluştuğu yönündedir. Mevcut ölçütlerin ölçülecek alanın tamamını kapsayacak biçimde detaylandırılması ve somutlaştırılması gerektiği fikrindedirler. Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için, öğretim hedefleriyle ilgili davranışların tümünün ölçekte oranlı bir biçimde temsil edilmesi gerekir. Ölçek hazırlayıcısı hedeflerin davranışlarından herhangi birine ya da bir bölümüne diğerlerinden daha çok önem veriyorsa kapsam geçerliğini bozuyor demektir(Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Türkçe Dersi Öğretim Programında(2006) ölçme ve değerlendirme üç boyutta ele alınmaktadır.

*Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktılarının (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır.(s. 38)*

Araştırmanın S4 kodlu sorusuyla derlenen cevaplarda öğretmenlerin çoğunun genel olarak bu ilkelere uyduğunu söylemesi olumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak diğer öğretmenlerin bu ilkelere uymadıklarını söylemesi ölçme ve değerlendirmenin amacıyla bağdaşmamaktadır.

S5 kodlu soruyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmen yeterliği olarak rol- model olmayı görmesi, öğretmenlerin programda verilen konuşma kazanımlarına başta kendilerinin sahip olması gerektiğinin göstergesidir. Konuşma becerisine dair kazanımların önemli bir bölümü devinimsel özellik gösterir ve anlaktır. Öğrencilerin konuşma becerisini

değerlendirirken öğretmenlerin en önemli araçları dinleme ve gözlemdir. Öğretmenin öğrencinin konuşma yanlış ve hatalarını belirleyebilmesi için nitelikli bir eğitim almış olması gerekir. Öğrencinin yanlışlarını anında fark edebilmeli ve öğrenciye geribildirimde bulunabilmelidir. Oğuz (2009)'da "Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları" başlıklı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlası sözlü anlatım becerilerini yetersiz görmekte, bu yetersizliğin sebepleri olarak da kişilik özelliklerini, konuşma ilkelerine uymamalarını, kitap okumamalarını ve uygulamalı çalışmalar yapmamalarını görmektedirler. Sallabaş'ın çalışmasında ulaştığı sonuçlar Oğuz'u destekler niteliktedir. Sallabaş öğretmen adaylarının ancak üçte birinin kendini sözlü olarak ifade etmede yeterli gördüğünü tespit etmiştir (2009).

Öğretmenlerin S6 kodlu soruya verdikleri cevaplar öğrencilerin konuşma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yaptıklarını göstermekle birlikte, bu etkinlikleri değerlendirmeye yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıklarını da ortaya koymaktadır. Hâlbuki öğretimde plânlılık esastır. Plân, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretim etkinliklerinin seçilmesi, bu etkinliklerin niçin, nasıl hangi araçlarla yapılacağı ile elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanmasıdır ( Demirel, 2009). Öğrencilere etkili bir geribildirim sağlanması, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılımı, değerlendirme sonuçlarına göre öğretim sürecinin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını anlaması ve değerlendirmesi bu şekilde özgüven ve isteklerinin artması için değerlendirme gereklidir (Assessment Reform Group, 1999).

Konuşmanın ham maddesinin ses olduğu göz önüne alınırsa konuşma eğitiminde fiziki ve çevresel unsurların etkisi daha açık bir şekilde anlaşılır. Özellikle sınıf ortamında konuşan dinleyen etkileşiminden, sesin işitilebilir oluşuna, sınıfların öğrenci sayılarının fazlalığı sebebiyle öğrencilere gereken zamanın ayrılamayışına kadar pek çok hususun konuşma eğitimi açısından elverişsiz olduğu söylenebilir ( Tosun ve Aydın, 2013). Öğretmenlerin S7 kodlu soruyla ilgili değerlendirmeleri de bu doğrultudadır. Sınıf öğrenci sayılarının fazla oluşu, sınıflardaki oturma düzeni, ses ve sunum donanımlarının olmayışı, sınıflarda sahne olmayışı öğretmenlerin dile getirdiği sınıf ortamından kaynaklı sorunlardır.

Öğretmenlerin S8 kodlu soruya ilişkin ifadeleri çoğunun konuşma hatalarının düzeltilmesine ilişkin geribildirimi öğrencinin konuşması sonunda yaptıkları yönündedir. Bir öğretmen ise hata ya da yanlışın hemen ardından anlık olarak geribildirimi gerçekleştirmektedir. Hendricson 'a göre konuşma hataları yerel hatalar ve global hatalar olmak üzere iki türdür. Bunlardan global hatalar mesajı engellediği için hemen düzeltilmelidir. Yerel hatalara ise hatanın ortaya çıktığı anda müdahale etmeye gerek yoktur (1980). Long ise konuşma hatalarının düzeltilmesi ile ilgili öğretmenin izleyeceği şu aşamaları belirlemiştir: hataların düzeltilmesine karar vermek, hataların önem derecesini belirlemek, öğretmenin hatayı öğrencinin kendisine düzelttirip-düzeltilmeyeceğine karar vermek. Konuşma hatalarının düzeltilmesinde öğretmen

anlık karar vermez. Bu öğretmenin yıllardır aldığı dil eğitimiyle, inançları ve tutumlarıyla ilgilidir (1977). Ancak hem Hendricson (1980) hem de Long (1977) konuşmada öğretmenin araya girmesini konuşma üretimini engelleyen bir husus olarak görmektedir. Mesajı engelleyen bir hata olmadıkça araya girilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ders sürelerinin yeterliğine ilişkin S9 kodlu soruya verilen cevaplar ders sürelerinin yetersiz olduğu yönündedir. Ders süresi öğrenci başarısını doğrudan etkileyen unsurlardandır. Kızıltepe'nin ders sürelerinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisine ilişkin şu tespitleri bu nedenle önemlidir.

*İyi bir öğretmenin başarısının sırlarından biri de kullandığı yöntem ne olursa olsun öğrenciye yeterli süre tanınmasıdır. Berliner'in (1988) yaptığı araştırmaya göre, işlenen ders süresi ile öğrenme arasında önemli bir korelasyon vardır. Demek oluyor ki sınıfta öğrenmeme veya başarısızlık durumu olduğunda ilk kontrol etmemiz gereken faktörlerden biri de öğrenciye verilen süre olmalıdır. Öğrenmenin genelde, düşünme ve alıştırma yapma sonucu meydana geldiğini (Doyle, 1983) kabul ettiğimiz takdirde, öğrenciye tanınan sürenin önemi ortaya çıkar. Fakat daha fazla her zaman daha iyi demek değildir. İyi bir öğretmen hangi etkinliğin ne kadar vakit aldığını, hangi dersin, hangi ünitenin ne kadar zamanda öğrenileceğini/öğretileceğini bilen kişidir (2002, s.13).*

S10 kodlu soruya cevaben alınan ifadeler, öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan konuşma ölçekleri dışında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye ve bu şekilde öğrencinin gelişimini izlemeye dönük herhangi bir öğrenci gelişim dosyası tutmamaktadır. Konuşma becerisiyle ilgili öğrenci portfolyoları yazılı belgeden çok sözlü materyal içermelidir. Bu kayıtların ise dijital ortamda tutulması gerekir. Teknolojik imkânı olmayan kurumlarda ise öğretmenler öğrenci gelişim dosyası tutmalıdır. Öğrenci gelişiminin öğretmen, öğrenci, veli ve üst öğretim kurumlarınca izlenebilmesi için bu gereklidir. Öğretmen portfolyoları; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde işlenen konulara ilişkin öğrencilerin ne derece anladıkları ve kavradıkları hakkında bilgi almak için kullandıkları portfolyolardır. Süreç içerisinde yer alan her bir öğrencinin değişik yetenek, ilgi, öz geçmiş ve deneyime sahip olması nedeniyle, her öğrenciyi aynı koşullar altında değerlendirmek mümkün gibi görünmesine rağmen aynı koşullar altında değerlendirme yapmak çok güçtür. Bu sebeple portfolyo değerlendirme yaklaşımı öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğrencinin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişmesini amaçlar (Kan, 2007, s.141).

### **Öneriler**

Türkçe eğitiminin dört temel öğrenme alanından birinin de konuşma olduğu öğretmenlerce dikkatten uzak tutulmamalıdır. Konuşma becerisine ait programda yer alan bütün kazanımlar eğitim sürecinde öğrenci seviyelerine uygun şekilde verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin konuşma hata ve yanlışlarını öğretmen dinleme yoluyla belirler. Öğretmenin hem bu hataları belirleyebilmesi hem de doğrusunu yapabilmesi için nitelikli bir konuşma eğitimi almış olması gerekir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, onların etkili bir konuşma becerisine sahip olmaları sağlanmalı, verilen eğitimin niteliği uygulamaya dönük olarak artırılmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin öğrenciler için model olabilmesi sağlanmalıdır. Ortaokullarda Türkçenin haftalık ders saati dolayısıyla konuşma etkinliklerine ayrılan süre artırılmalıdır. Sınıfların öğrenci sayıları ve fizikî şartları konuşma eğitimine uygun duruma getirilmeli, konuşma eğitimi için gerekli donanımlar (bilgisayar, ses sistemi, ses kayıt cihazı, mikrofon vb.) sınıflarda bulunmalıdır. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenler plânlı hareket etmeli, bu plânlama da değerlendirme ve geribildirimde yer verilmelidir. Öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflarda öğretmen öğrencilerin ses kayıtlarını alarak konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik geribildirimde bulunmalıdır. Yapılacak etkinliğin türüne göre öğretmenler konuşma ölçeklerini kendileri hazırlamaları, mevcut ölçekler kullanılacaksa içinde bulunulan şartlara göre düzenlenmelidir. Ölçeklerde, ölçülecek konuşma yeterliğine ilişkin bütün ölçütler yer almalıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerinde oluşan gelişimi izlemek adına öğretmenlerce öğrenci gelişim dosyaları tutulmalı, velilerle işbirliği içinde konuşma becerisinin gelişimine dönük çalışmalar yürütülmelidir. Konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Özellikle öğretmenlerin konuşma eğitimine dair bilgi, tutum ve inançlarının programın amaçlarıyla aynı doğrultuda olmasına yönelik hizmet içi çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Assessment Reform Group (1999) *Assessment for learning: beyond the black box* (Cambridge,University of Cambridge, School of Education).
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Akgün, Ö. A. Karadeniz, Ş. Demirel, F.(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çerçi,A. (2013). *Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(1), 95-107
- Demirel, Ö. *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Evlilyaoğlu, G. (1973). *Konuşma Sanatı Diksiyon Fonetik Retorik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Gürzap,C. (2004). *Konuşan İnsan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hendrickson, J., M. (1978) *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. The modern language journal 62(8), 387-398. 19.10.2015, Online.
- <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qFLQRgXSdFwJ:www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/download/618/425+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Kan, A.(2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144, 13 Ekim 2015, <http://www.ulakbim.gov.tr/alanından> [PDF]
- Karadüz, A. (2009).Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 189-210. 12 Ekim 2015,* <http://dspace.uludag.edu.tr:8080/jspui/handle/11452/2446>
- Kızıltepe, Z. 82002) *İyi ve Etkili Öğretmen Eğitim ve Bilim*. 27 (126),10-14. 17 Kasım 2015, <http://213.232.48.5/index.php/EB/article/view/5137/1219>



## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Long, M.(1977). *Teacher feedback on learner error: mapping cognitions*. on TESOL 77, 278-294.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuz, A. (2009).*Öğretmen Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (30), 18-42. 11 Ekim 2015, <http://www.ulakbim.gov.tr> alanından [PDF]
- Özbay, M. (2005). *Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri* .Kafkas Üniversitesi Dergisi, 16, 177-184.
- Yelok, V. S. Sallabaş, M. E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 581-606.
- Sever, S. (1998). *Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 50-66.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tosun, D. Aydın, İ., S. (2013). *Konuşma Eğitimine Yönelik Hazırlanan Kitaplarda Yer Alan Ses Özellikleri Konularının Değerlendirilmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 15-32. 10 Ekim 2015,
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Yayım.
- Zorbaz, K. Z.(2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. 08 Ekim 2015, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



## **ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

*OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT POPULAR HISTORY MOVIES*

Nurgül BOZKURT\* & Nida BAYINDIR\*\*

### **Özet**

Ülkemizde son yıllarda tarihi olay ve kişileri ele alan popüler tarih yapımlarında sayı olarak bir artış görülmektedir. Özellikle devletin resmi tarih anlayışı ve akademik tarih öğretimi kişilere ulaşmada yetersiz kalmakta ve tarih konuları sıkıcı geçmiş konular olarak algılanmaktadır. Popüler tarih yayınları ise resmi tarihin bıraktığı boşluğu, aksiyonu kullanarak doldurmaktadır. Popüler tarih dergileri, TV programları, TV dizileri, filmler, romanlar, belgeseller, tarih internet siteleri, gazetelerdeki eleştirel incelemeler, radyo programları vb. yapımlar bunlara örnek olarak verilebilir. Bunların içinden en çok TV, toplulukları en yüksek düzeyde etkileme özelliğine sahiptir. Ülkemizde insanlar tarihi bilgiyi en çok ve en sık kullanılan TV kanalı ile edinmektedir. Bu araştırmada Sınıf Öğretmeni adayları ile Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları ve Formasyon Tarih Öğretmen adaylarının popüler tarih yapımlarının eğitim üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2014-15 akademik yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 87 Sınıf Öğretmeni, 208 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 41 Formasyon Tarih Öğretmeni toplam 336 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda adayların %64,9 unun tarihi yapımları takip ettiği, bu yapımların tarih öğretimine katkısı olduğu ve okullarda öğretim materyali olarak kullanılabilceği, adayların toplumun tarihi gerçekleri bu yapımlardan öğrendiği ve bu yapımların kesinlikle akademik destek ile vizyona konması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Tarih Öğretimi, Tarih Dersi, Popüler Tarih Yapımları, Filmler.

\* (Doç. Dr.); Dumlupınar Üniversitesi, nurgulbozkurtr@gmail.com

\*\* (Doç. Dr.); Dumlupınar Üniversitesi, nidabayindir@gmail.com

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

## Abstract

In recent years, an increase has been experienced in the popular history productions dealing with historical events and figures. Especially, official history understanding of the state and academic history teaching are inadequate in attracting people and so history content is perceived as boring history topics by students. Popular history movies fill in this gap by using action. Popular history magazines, TV programs, TV series, films, novels, documentaries, history websites, critical examination in newspapers, radio programs and so on are among the popular history broadcast and publications. TV is the most popular of these multi-media with the highest level of effect on the public. Our people mostly learn history through TV. This research studied the opinions of prospective history teachers at initial teacher training program, prospective classroom teachers and prospective social studies teachers about the place of popular history productions on education. The participants were 87 prospective classroom teachers, 208 prospective social studies teachers and 41 prospective history teachers at initial teacher training program, all of whom had education at Dumlupınar University Education Faculty during 2014-15 Academic period. The research showed that 64,9% of the participants were following history programs and thought that these productions could contribute to history teaching, they could be used at schools as teaching materials and they should be produced with academic support because the public learnt historical facts through these productions.

**Key Words:** Education, History Teaching, History Lesson, Popular History Productions, Movies

## GİRİŞ

Tarih, kanıtlar ve belgeler vasıtasıyla geçmişi keşfetme çabasıdır (Dilek, 2001: 95 ). Öğrencilerin tarih bilgisi ve tarih bilinci edinmelerinde tarih ders kitabı ve tarih öğretmenin anlatısı yeterli olmamaktadır. Bunun yanında çok zengin bir kaynak olan görsel materyaller tarih dersi için birinci ve ikinci elden kaynak vazifesi görmektedir (Akbaba, 2010: 171).

Bu durumda popüler tarih yapımları hem göze hem kulağa hitap ettiği ve öğrenmeyi artırdığından dolayı tarih öğretiminde kullanılacak önemli materyallerden biridir. Özellikle çağımızda yaşanan hızlı değişimler insanların birçok şeyi çok hızlı tüketmesine ve yeni neslin bir şeyden çok çabuk sıkılmasına neden olmaktadır. Çağın getirdiği bu hızlı tüketim enflasyonuna uyum sağlamak için ise bilgilerin hızla taşınması ve yoğun olarak aktarılmasının alternatif yollarına başvurulmuştur. TV bu aktarımın ülkemizdeki en popüler yoludur. TV yoluyla tarihsel geçmişin aktarılması, kurguya bağlı olarak, kişileri daha çok ilgilendirmekte ve popüler bir tarih kültürünün oluşmasına neden olmaktadır (Savaş ve Arslan, 2014:130).

TV'de tarih öğretiminde pedagojik yararın beklenmesi kitle iletişim araçları ve dolayısıyla görselliği ön plana çıkarmaktadır. Görsel imajlar tarih öğretiminde geçmişe dair çok daha fazla yol göstermekte ve kurulacak bağlantı sayısını arttırmaktadır. Tarihsel olguları aktarmak, eleştirel düşüncüyü sağlayarak, kişide merak uyandırmakta ve o dönemi yakın geçmişteki olaylarla güncel bir şekilde aktarma yolunu bulmuş bir kurgu ile popüler bakış açıları kazandırmaktadır (Akbaba, 2005:187).

Bu bakış açısı da tarihi konuların öğretiminde, eğitimin çekici, zevkli, heyecan verici olmasına, sürekliliğine ve duygularla yorumların da kullanılmasına neden olmaktadır. Bu da öğrenme için önemli bir faktördür. TV yapımları ile zaten TV aşinalığı olan bir topluma çok daha fazla şey aktarılıp, yaşatılabilmektedir. Özellikle tarih ile ilgili bilinmeyen gerçekler ve bilinçli bir farkındalığın oluşması da sağlanabilmektedir (Bektaş, 2013:149).

Özellikle duyguların işe girmesi ile tarihi gerçeklerin ve yaşanmışlıkların bilimsel bir makaleden çok daha geniş bir kitleyi etkilediği ve daha kalıcı olduğu görülür. Bu durumda filmlerin dile getirdiği mesaj kişilerin beklentilerine göre harmanlanarak yaratacağı etki düzeyi arttırılmaya çalışılır (Aktaş, 2015:187).

Aslında filmlerin tarih öğretiminde kullanılması düşüncesi yeni bir durum değildir. Eskiden beri dünyadaki birçok tarih eğitimcisi derslerinde film kullanmayı düşünerek birçok etkinlik oluşturmuştur. 1916 senesinde “Bir Ulusun Doğuşu (The Birth of a Nation)” adındaki filmin yönetmeni Griffith, bu filmin büyük ilgi görmesi neticesinde öğrencilerin on yıl içinde tarih derslerini tarih kitapları okumaktan ziyade tarihi filmler izleyerek öğrenebileceğini ileri sürmüştür (Öztaş, 2008: 545).

Bu arada filmler aracılığıyla tarih dersleri daha ilginç ve zevkli hale getirildiği gibi öğrencilerin geleneksel öğretim araçlarıyla kazanması zor olan üst düzey düşünme, sentez, analiz ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması mümkün olur (Demircioğlu, 2007: 78). Bu durumda, tarihi filmler tarihe gerçeklere uygun olarak yapılırsa, öğrenciler geçmişe geçiş yaparak tarihi figürlerle karşılaşmış onları tanıyarak olaylara şahitlik edebilme imkânına kavuşurlar. Bu şekilde öğrenciler tarihi olayları kitaptan okuyarak tekrarlayan ikincil kişiler olmaktan kurtulabilecekler (Öztaş, 2008: 545) ve öğrenme büyük oranda kalıcı ve somut olacaktır. Zaten öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin somutlaştırılan yaşantılarla daha iyi öğrendiklerini göstermektedir (Demirel, 2002: 45). Dolayısıyla Tarih derslerinde filmler gibi diğer görsel materyallerin (resim, minyatür, karikatür, harita, grafik vb.) de kullanılması üzerine öğrenmede kalıcılık ve hatırlama oranı daha çok artacaktır. Böylece tarih dersi soyutluktan kurtarılarak ona somut bir anlam kazandırılacak, öğrencilerin dikkatleri canlı tutulacak, duygusal tepkiler vermeleri sağlanarak, sözel olarak anlatılması çok zor olan kavramların çok kolay açıklanması mümkün olacaktır (Akbaba, 2010: 172). Şu unutulmamalıdır ki; en iyi tarih öğretimi bizzat tarihsel olay, kişi ya da olgulara şahitlik edildiği zaman mümkündür. Fakat geçmişte gerçekleşmiş tarihsel olay ya da yaşamış tarihsel kişilere ulaşabilmek imkânsızdır. Bu durumda en iyi öğrenmeyi sağlayabilmek için tarihsel bilginin konusuna uygun model ve numunelerden yararlanma, birden çok öğretim stratejisi, yöntem, teknik ve araç-gereci kullanma yoluna gidilmelidir (Şimşek, 2003: 145).

Bunlardan biri olan tarih öğretiminde filmlerden yararlanma durumu ise, tarihi filmi aracı kullanarak, öğrenciler ile geçmiş arasında bir köprü kurulmasını sağlamaktır. Böylece öğrenciler film vasıtasıyla geçmişe ulaşma imkânını elde edecek (Güven: 2014: 347), tarihi olay ve konuları daha iyi algılayacak ve öğrenebileceklerdir. Görsel ve işitsel olarak öğrendiklerini daha çok hatırlamaları mümkün olacaktır. Yalnız öğrencilerin filmi eleştirel bir bakış açısıyla izleme yeteneğine sahip olmaları gerekir. Aynı zamanda öğrencilere, tarihi

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

filmlerden yararlanırken film teknikleri ve filmlerin işlevleri konusunda da temel bilgiler verilmeli, bu doğrultuda da belirli filmlerin belirli olaylara yönelik olarak kullanılması unutulmamalıdır (Güven: 2014: 344).

Öztaş vd, (2013) yaptıkları araştırmada tarihi film ve dizilerin tarihe olan ilgiyi arttırdığı, Aktekin ve Çoban'ın (2011), tarih dersinde tarihi film ve dizilerin kullanımının geçmişini aydınlatmada ve geleceğe yön vermede somut materyaller olduğu, Demir ve Çencen'in (2015) tarih ve sinema etkileşiminin popüler kültürün öğretiminde önemli bir yeri olduğu, Demircioğlu, (2007) araştırmasında tarih öğretiminde filmlerin değişim ve sürekliliği algılama açısından çok yarar sağladığı, Öztaş, (2008) tarih öğretiminde filmlerin kullanımının başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda ise literatürde ilk defa öğretmen adaylarının tarihi yapıtlar hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada, geleceğin öğretmenlerinin aynı zamanda genç TV izleyicilerinin tarih öğretiminde popüler tarih yapımları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının bu konudaki düşünceleri sergileyecekleri öğretim ve tarihi bilgi edinmedeki kendi öğretilerini etkileyecek olması açısından da önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmamızın problem cümlesi "öğretmen adaylarının tarih öğretiminde popüler tarih yapımları hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Adayların, tarihi yapımları takip etme, bilimselliklerini sınama, öğretim aracı olarak değerlendirme ve toplumsal öğretime katkı düzeylerine ilişkin alt problemlere cevap aranmıştır.

### YÖNTEM

Öğretmen adaylarının tarih öğretiminde TV bazlı popüler tarih yapımları hakkındaki görüşlerini içeren araştırmada, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmamızın amacına bağlı olarak, adayların tarihi TV yapıtlarını seyredip seyretmedikleri, tarihi yapımların tarih öğrenmeye etkisi ve tarihi yapıtların bir öğretim materyali olarak kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin görüşlerini tespit etmek için düzenlenmiş anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### Ölçme aracı

Adayların tarihi yapımlar hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışan araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen iki boyutlu bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Anket, adayların tarihi filmlerin bilimselliği ve öğretimdeki yerini belirleyici maddelere katılım düzeylerine göre hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuş olan anket formu ile elde edilmiştir. İlk başta adayların tarihi yapımlara ilişkin olarak 88 madde olarak geliştiren anket, uzman görüşleri ve öğretmen adayı önerileri ile dil, içerik, anlatım, yapı ve bütünlük açılarından değerlendirilip 56 maddeye indirilmiştir. Anketin güvenilirlik ve geçerlik çalışması için Cronbach alfa değerine bakılmış ve bu değer 0,96 olarak bulunmuştur. Anket güvenilirlik sonuçlarına göre cronbach alfa test sonuçları yeterli bulunmuştur. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Soruların bulunduğu anket bölümünde likert beşli sınıflama kullanılmıştır. Buna göre, her zaman

(4,20-5,00), çoğu zaman (3,40-4,19), bazen (2,60-3,39), nadiren (1,80-2,59), hiçbir zaman (1,00-2,59) olarak belirlenmiştir.

#### Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, 87 Sınıf Öğretmeni, 208 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 41 Formasyon Tarih Öğretmenliği anabilimdalı adayları toplam 336 öğrenci oluşturmaktadır. Bu örneklem grubunun seçiminde bu adayların tarih veya tarihi konuların öğretiminde aktif branşlar olmasındandır. Araştırmada kullanılan veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve uzman görüşlerine başvurularak oluşturulmuş olan anket formu ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan "Anket" den elde edilen programa girildikten sonra toplam puan hesaplatılmış ve analiz sürecine geçilmiştir. Çalışmada frekans, yüzde ve ortalama hesaplamaları yapılmış, ortalamaların karşılaştırılmasında ise t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde en az .01 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Analiz süreçleri kullanılan istatistiksel teknikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### BULGULAR

Adayların tarihi yapımlar hakkındaki görüşlerine ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1: Bölümlere Göre Dağılım**

Bölüm	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Sınıf Öğretmenliği	87	25.9
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	208	61.9
Tarih Öğretmenliği	41	12.2
Toplam	336	100

Araştırmaya %25.9' nu Sınıf Öğretmenliği, %61.9'nu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %12.2 Formasyon Tarih Öğretmenliği adayları oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2'deki veriler öğretmen adaylarının tarihi yapımları takip etme durumlarını göstermektedir.

**Tablo 2: Tarihi Yapımları Takip Etme Durumları**

"Tarihi yapımları takip ediyor musunuz?" sorusuna verilen cevap	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Evet	218	64.9
Hayır	118	35.1
Toplam	336	100

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan adayların %64,9'unun tarihi yapıtları takip ettiği görülmektedir. Adayların tarihi yapımları takip edip etmediklerini belirlemek için sorulan soruda adayların sadece %35,1'i takip etmediğini belirtmiştir.

Tablo 3'deki veriler öğretmen adaylarının tarihi yapımların tarih öğretimine katkısının olup olmadığına dair görüşlerini göstermektedir.

**Tablo 3:Tarihi Yapımların Tarih Öğretimine Katkısı**

"Tarihi yapımların tarih öğretimine katkısı var mıdır?" sorusuna verilen cevap	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Evet	232	69.0
Hayır	104	31.0
Toplam	336	100

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının tarihi yapımların tarih öğretimindeki yerine belirlemek amacıyla sorulan soruda adayların %69'u tarihi yapımların tarih öğretimine katkısı olduğunu savunmakta, %31'i ise bu görüşe katılmamaktadır.

Tablo 4' deki veriler öğretmen adaylarının tarih yapımcılarının akademik destek alma durumlarına dair görüşlerini göstermektedir.

**Tablo 4: Tarih Yapımcılarının Akademik Destek Alma Durumları**

"Tarih yapımcılarının akademik destek alma durumları" sorusuna verilen cevap	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Evet	319	94.9
Hayır	17	5.1
Toplam	336	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan adayların yapımcıların akademik bir destek ya da danışmanlık alıp almadıklarını belirlemek için sorulan soruda adayların %94,9'u tarih yapımlarında kesinlikle akademik destek alınması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 5'deki veriler öğretmen adaylarının tarih yapımlarının okullarda öğretim materyali olarak kullanımını hususundaki fikirlerini yansıtmaktadır.

**Tablo 5: Tarih Yapımlarının Okullarda Öğretim Materyali Olarak Kullanımı**

"Tarih yapımlarının okullarda öğretim materyali olarak kullanımı " sorusuna verilen cevap	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Evet	219	65.2
Hayır	117	34.8
Toplam	336	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan adayların %65.2'si tarih yapımlarının okullarda öğretim materyali olarak kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 6'daki veriler öğretmen adaylarının vatandaşların tarihi, tarihi yapımlardan öğrenme durumları ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır.

**Tabo 6: Öğrencilerin "Vatandaşların Tarihi, Tarihi Yapımlardan Öğrenme Durumları" Sorusuna Verilen Cevap**

"Vatandaşların tarihi, tarihi yapımlardan öğrenme durumları" sorusuna verilen cevap	Frekans (f)	Yüzde dağılımı (%)
Evet	224	66.7
Hayır	112	33.3
Toplam	336	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan 224 öğretmen adayı tarihin, tarihi yapımlardan öğrenildiğini düşünmektedir.

**Tablo 7: Bölümlere Göre Tarihi Yapımların Tarih Öğretimi Üzerindeki Etkisi**

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{x}$	S. sapma	Sd	P	fark
Tarihi sevmeyi sağlıyor	Sınıf	87	3.35	1.04	2.33	0.00	-,2782
	Sosyal	208	3.63	1.09		0,00	-,4973
	Tarih	41	3.85	0.82		0,00	-,2190
Tarihsel kronolojiyi daha iyi veriyor	Sınıf	87	3.10	1.07	2.33	0.38	,2471
	Sosyal	208	3.35	1.11		0,00	-,2475
	Tarih	41	2.87	0.97		0,00	,4729
O dönemi sosyo-kültürel ve ekonomik olarak kavramayı sağlıyor	Sınıf	87	3.45	1.07		0,00	,3335
	Sosyal	208	3.79	1.00	2,33		-,3350
	Tarih	41	4.04	0.77		0,00	-,05890



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Araştırma bulgularına göre tarihi sevmeyi sağlıyor maddesine göre Sınıf Öğretmenliği bölümü ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü, sınıf öğretmenliği bölümü ile tarih anabilimdalı adayları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Yani Tarih ( $\bar{x}=3.85$ ) ve Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları ( $\bar{x}=3.63$ ) Sınıf Öğretmen adaylarına ( $\bar{x}=3.35$ ) göre tarihi yapımların tarihi sevmeyi sağladığını daha çok düşünmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ise sınıf öğretmenlerine göre tarihi yapıtların daha çok tarihi sevmeyi sağladığını düşünmektedirler. Tarihi yapımların tarihi kronolojiyi çok iyi vermesi maddesine göre ise Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(2.33)=5.69, p<.01]. Buna göre Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ( $\bar{x}=3.35$ ) lehine Tarih öğretmenliği ( $\bar{x}=2.87$ ) bölümüne göre kronoloji daha iyi verilmektedir. O dönemin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu maddesinde ise, Tarih Bölümü ( $\bar{x}=4.04$ ) lehine Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ( $\bar{x}=3.79$ ) bölümleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F(2.33)=5.69, p<.01]. Buna göre Tarih Bölümü Sınıf öğretmenliği bölümüne göre tarihi yapımlarla tarih dönemlerinin sosyo kültürel ve ekonomik yapılarının daha iyi kavrandığını düşünmektedir.

**Tablo 8: Tarihi Yapımları Takip Etme Durumlarına Göre Farklılaşmalar**

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Tarih bilgisini arttırdığını düşünüyorum	Evet	218	3.82	0.71	15.91	334	0.00**
	Hayır	118	2.28				
Tarihimizi sevmeyi sağlıyor	Evet	218	3.93	0.87	10.25	334	0.00**
	Hayır	118	2.81				
Medeniyetimizi tanıtıyor	Evet	218	3.72	0.93	10.44	334	0.00**
	Hayır	118	2.51				
Milli şuur kazandırıyor	Evet	218	3.57	0.93	10.82	334	0.00**
	Hayır	118	2.42				
Tarih bilinci veriyor	Evet	218	3.76	0.91	9.70	334	0.00**
	Hayır	118	2.66				

\*\*<0.01

Araştırma bulgularına göre, tarihi yapımları takip eden öğretmen adayları p<0.01 anlamlılık düzeyinde tarihi yapımların tarih bilgisini arttırdığını [t(334)=15.91, p<.01], tarihi sevdirdiğini [t(334)=10.24, p<.01], medeniyetimizi tanıttığını [t(334)=10.44, p<.01] ve tarihi şuur [t(334)=10.82, p<.01] ve bilinç [t(334)=9.70, p<.01] kazandırdığını düşünmektedirler.

**Tablo 9: Tarih Yapımlarının Öğretime Katkısına İlişkin Farklılaşmalar**

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Tarihi konulara bakış açısını değiştiriyor	Evet	232	3.83	0.90	3.69	334	0.00**
	Hayır	104	3.43				
Tarihi yayınlara ilgiyi artırıyor	Evet	232	3.93	0.89	4.31	334	0.00**
	Hayır	104	3.47				
Derslerdeki tarihi konulara ilgiyi artırıyor	Evet	232	3.91	0.91	6.70	334	0.00**
	Hayır	104	3.16				
Ezberci eğitimden uzaklaştırıyor	Evet	232	3.62	1.00	4.95	334	0.00**
	Hayır	104	3.05				
Tarihi olayları daha iyi analiz etmemizi sağlıyor	Evet	232	3.63	0.98	6.27	334	0.00**
	Hayır	104	2.89				

\*\*&lt;0.01

Araştırma bulgularına göre, tarihi yapımların öğretime katkısı lehine öğretmen adayları  $p<0.01$  anlamlılık düzeyinde tarihi konulara bakış açısını değiştirdiği [ $t(334)=3.69$ ,  $p<.01$ ], yayınlara ve derslerdeki tarihi konulara ilgiyi arttırdığı [ $t(334)=4.31$ ,  $p<.01$ ], ezberci eğitimden uzaklaştırdığı [ $t(334)=4.95$ ,  $p<.01$ ] ve tarihi olayları daha iyi analiz fırsatı sunduğu [ $t(334)=6.27$ ,  $p<.01$ ] görüşündedirler.

**Tablo 10: Tarih Yapımlarında Akademik Destek Alma Durumlarına Göre Farklılaşmalar**

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Teknik hatalar yapılabilir	Evet	319	4.14	0.76	3.17	334	0.00**
	Hayır	17	3.52				
Konu manipüle edilebilir	Evet	319	3.96	0.89	2.71	334	0.00**
	Hayır	17	3.29				
TTK ve TDK denetimi gerekir	Evet	319	4.54	0.67	4.11	334	0.00**
	Hayır	17	3.82				

\*\*&lt;0.01

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH EĞİTİMİNDE POPÜLER OLAN TARİH YAPIMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Araştırma bulgularına göre, tarihi yapımlarda akademik destek alınması gerektiğini düşünen öğretmen adayları teknik hataların yapılabileceğini [t(334)=3.17, p<.01], konunun manipüle edilebileceğini [t(334)=2.71, p<.01] ve kesinlikle Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu tarafından denetimin olması gerektiğini [t(334)=4.11, p<.01] düşünmektedir.

**Tablo 11: Tarihi Yapımların Okullarda Öğretim Materyali Olarak Kullanılmasına İlişkin Farklılaşmalar**

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Tarihsel mekanın öğretilmesini kolaylaştırır	Evet	219	4.02	0.75	7.33	334	0.00**
	Hayır	117	3.25				
Tarih bilgilerinin kalıcılığını artırır	Evet	219	3.93	0.93	7.89	334	0.00**
	Hayır	117	3.00				

\*\*<0.01

Araştırma bulgularına göre, tarihi yapımların okullarda bir öğretim materyali olarak kullanılması gerektiğini düşünen adaylar, tarihsel mekânların öğretimini kolaylaştıracağını [t(334)=7.33, p<.01] ve tarih bilgilerinin kalıcılığını arttıracığını [t(334)=7.89, p<.01] düşünmektedirler.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya 336 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan adayları %64.9'u tarihi yapımları takip etmektedir. Adayların %69'u tarihi yapımların tarih öğretimine katkısı olduğunu, %94.9'u ise bu yapımların hazırlanmasında akademik desteğin alınması gerektiğini düşünmektedir. Adayların %65.2'si bu yapımların okullarda öğretim materyali olarak kullanılabileceğini düşünmekte ve bunu destekler nitelikte toplumunda tarihi, tarihi yapımlardan öğrendiğine inanmaktadır. Formasyon Tarih Öğretmen adayları diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre tarihi yapımların tarihi sevdirdiğini ve kronolojiyi çok iyi verip, dönemin sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişini çok iyi yansıttığını düşünmektedir. Tarihi yapımları takip eden adayların, takip nedenlerinin medeniyetimizi tanıtması, milli şuur ve bilinç kazandırması, tarih bilgisini artırıp tarihi sevdirmesi olduğu görülmüştür. Tarihi yapımların öğretime katkısı olduğunu düşünen adayların, bu yapımların tarihe bakış açısını değiştirip, konuların detayını işlediği, ezberci eğitimden uzaklaştırdığı ve tarihe olan ilgiyi arttırdığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Teknik hatalar yapıp, konunun saptırılabilmesi için kesinlikle akademik destek alınması, özellikle bu yapımlarda Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'nun denetimine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Tarihi yapımların okullarda öğretim materyali olarak kullanılabileceği yönünde de adaylar görüş bildirmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak; devlet kurumlarınca tarihi dizilerin denetiminin sağlanması, bir tarih öğretim aracı olarak da üretiminin desteklenmesi, toplumsal tarih bilincinin oluşması için tarihi yapımların nitelik ve nicelik olarak artırılması, her yaş kitlesinin anlayacağı şekilde tarihi mekân, zaman, olay ve gerçeklerin işlenmesi gerektiği önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- AKBABA, Bülent (2005). "Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 6, Sayı 1, s. 185-197.
- AKBABA, Bülent (2010). "Tarih Öğretiminde Görsel Kaynaklardan Yararlanma", Tarih Nasıl Öğretilir?, Yeni İnsan Yayınları, s.170-183.
- Aktekin, Semih & Çoban, Zeynep (2012). "Tarih Derslerinde Tarihi Film Ve Dizilerin Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Trabzon Örneği", Karadeniz İnceleme Dergisi, Sayı 13, 141-160.
- Aktaş, Özgür (2015). "Tarih Derslerinde Yararlanılabilecek Savaş Filmleri Üzerine Değerlendirme", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 43, s. 126-132.
- BEKTAŞ-ÖZTAŞKIN, Özlem (2013). "Sosyal Bilgiler Derslerinde Belgesel Film Kullanımının Akademik Başarıya ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Etkisi", Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research, Cilt 3, Sayı 2, s. 147-162,
- Demir, Özcan & Çencen Namık (2015). "Tarih Sinema Etkileşiminin Popüler Kültürdeki Yeri", Kafkas Üniversitesi e- Kafkas Araştırmaları Dergisi, 2(1), s. 13-18.
- Demircioğlu, İsmail Hakkı (2007). "Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi", Bilig, 42, s.77-93.
- DEMİREL, Özcan (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, (4. Baskı), Ankara: Pegem A. Yayınları.
- DİLEK, Dursun (2001). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- GÜVEN, İsmail & BIKMAZ Fatma & İŞCAN Canay Demirhan & KELEŞOĞLU Serkan (2014). Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama, (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ÖZTAŞ, Sezai (2008). "Tarih Öğretimi ve Filmler", Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (2), s. 543-556.
- ÖZTAŞ Sezai & ANIL Nihat Kamil & KILIÇ Bülent (2013). "Tarihi Film veya Tarihi Dizilerin Tarihe İlgiyi Arttırmada Etkisine İlişkin MYO Öğrencilerinin Görüşleri", Electronic Journal of Vocational Colleges, UMYOS Özel Sayı, s.107-120.
- SAVAŞ, Behsat & ARSLAN, Özgür (2014). "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Filmlerin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri", 21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, Cilt 3, Sayı 8, s.129-147.
- ŞİMŞEK, Ahmet (2003). "Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 4, Sayı 1, s. 143-157.
- Öztaş, Sezai (2008). "Tarih Öğretimi ve Filmler", Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), s. 543-556.



## **TÜRKİYE'DE MİLLİ BİR OKUMA KAMPANYASI: 100 TEMEL ESER<sup>1</sup>**

*Ali Fuat ARICI*

Türkçe Eğitimi Bölümü

Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

(çev. Hayrullah KAHYA<sup>2</sup>)

### **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı "100 Temel Eser" adlı Türkiye'deki milli bir okuma kampanyasının etkilerini değerlendirmektir. Katılımcılar, Türkiye'nin Kütahya ilindeki üç liseden gönüllülük esasına göre alınmış 209 kız ve 115 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bilgi toplama aracı, öğrencilerin "100 Temel Eser" kampanyası hakkındaki algılarını belirleyen kendi kendini değerlendirme anketidir. Sonuçlar öğrencilerin çoğunun kampanyadan haberdar olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencilerin hiçbiri kampanyada listelenen kitapların tamamını okumamıştır. Bu çalışmada toplanan bilgiler, başka ulusal okuma kampanyalarının geniş katılımı olarak nasıl uygulanabileceği ve öğrencilerin okuma tutumlarını geliştirmek bakımından tartışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma kampanyası, lise öğrencileri, Türkiye.

### **Giriş**

Öğrencileri, okumak ve hayatlarını mutlu bir şekilde geçirmek için eğitmek, bir ülkenin eğitim sisteminin temel amaçları arasındadır. Ancak Türkiye'nin de dahil olduğu birçok ülkede ne kadar istenirse istensin öğrenciler bu alışkanlığa henüz özendirilememiştir. Bu nedenle bu tür ülkelerde bireylere bu alışkanlığı aşılama amacıyla çeşitli faaliyetler ve kampanyalar uygulanmaktadır. Bunlar arasında en çok bilinenlerinden bazıları İngiltere'deki *Read On* ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki *Get Caught Reading* adlı kampanyalardır.

<sup>1</sup> Makalenin orijinal künyesi şu şekildedir: Ali Fuat Arıcı, "A National Reading Campaign in Turkey: 100 Basic Literary Works", *World Applied Sciences Journal*, 3 (2): 162-167, 2008.

<sup>2</sup> Müellifine makalesinin çevirisini yapmama müsaade ettiği için çok teşekkür ediyorum (H.K.).

ÖSS, LGS gibi bazı ulusal sınavlar ile özellikle PIRLS 2001 adlı uluslararası bir rapor, son zamanlarda Türkiye'deki okuma alışkanlığındaki korkutucu başarısızlığı göstermiştir. Bu göstergeler nedeniyle Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) nihayet gerekli adımları atmaya başlamış ve böylelikle 2004'te lise, 2006'da ise ilköğretim okulu öğrencileri için ulusal okuma kampanyaları başlatmaya karar vermiştir.

2004-2005 eğitim döneminin başında MEB, bir genelge yayımlamıştır ve onu Türkiye'deki tüm liselere göndermiştir. Bu genelgede 100 temel eserin, birçok resmi olmayan organizasyonun, gazetecilerin ve çeşitli sosyal ve akademik çevrelerin katkıları ile bakanlık tarafından Türk ve dünya edebiyatından derlendiği ve bu kitapların, öğretmenler tarafından öğrencilere okullarda okutulacağı ifade edilmiştir.

Bu genelgede ayrıca bu kitapların çoğunu okuyan öğrencilerin ödüllendirileceği ve paneller, tartışmalar ve dramalar gibi çeşitli yollarla bu kitapların öğrencilere tanıtımının yapılacağı bildirilmiştir. Bu bağlamda okul kütüphanelerinin gözden geçirileceği ve buraların öğrencilerin gitmekten hoşlanacağı en güzel mekanlar hâline dönüştürüleceği de vurgulanmıştır.

MEB halihazırda elde bulunan kitapları ve bu kitapların listesini okullara göndermeye başlamıştır, basımı tükenmiş olan kitapların kısa süre içinde basılacağını ve okullara dağıtılacağını da vaat etmiştir.

Bu çalışmada "100 Temel Eser" olarak adlandırılan Türkiye'deki ulusal okuma kampanyasının etkileri incelenecektir. Çalışmada ayrıca Türk lise öğrencilerinin "100 Temel Eser Kampanyası"ndaki kitapların herhangi birini okuyup okumadıkları, okuduklarının kapsamının ne olduğu, hangilerinden hoşlandıkları, çoğunlukla hangi yazarları sevdikleri ve lise öğrencilerinin eğilimi ile onların cinsiyetleri arasındaki ilişki araştırılacaktır.

### **Teorik yapı**

Mullis ve arkadaşları tarafından hazırlanan PIRLS 2001 Uluslararası Rapor 35 ülkeyi kapsar ve okuma alışkanlığı ile ilgili bu ülkelerin çeşitli özelliklerini ortaya koyar [1]. Bu raporda ortalama okuma başarısı 500 olarak tanımlanmıştır ve İsveç 561 puanla birinci iken Türkiye 449 ortalama ile listede 28. olarak aşağılardadır. Raporun diğer bölümlerinde Türkiye yine ortalamanın altındadır. Üstelik konu ile ilgili diğer araştırmalarda da [2-7] Türkiye'deki okuma alışkanlığı hakkında benzer bulgular kaydedilmiştir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için MEB, 19 Ağustos 2004'te ülke genelinde lise öğrencilerine yönelik "100 Temel Eser" okuma kampanyasını

başlatmıştır. Bakanlık ayrıca konu ile ilgili bir genelge yayımlamış ve ülke genelindeki bütün liselere onu göndermiştir. Bu genelgede bakanlık, okul yönetimlerinden ve öğretmenlerden öğrencilerini bu kitapları okumaları için teşvik etmelerini istemiştir. Kitapların 73'ü Türk edebiyatının en seçkin eserlerinden seçilmiştir. Diğerleri ise Beydeba ve Socrates'ten Balzac ve Dickens'a; Dostoyevsky ve Tolstoy'dan Hemingway ve Steinbeck'a kadar uzanan dünya edebiyatının en ünlü klâsikleridir. Genelgenin içeriği aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 10. maddesine göre MEB'e Türkçeyi korumak için önlemler alma sorumluluğu verilmiştir. Bakanlık bu sorumluluk uyarınca bu kampanyayı başlattığını ifade etmiştir. Bakanlık bu kampanyanın temel amacını, okuma alışkanlıklarını kazanmaları için öğrencilere olanak sağlamak olarak tanımlamıştır. Böylelikle Bakanlık analiz yapan, doğru ve açık konuşan, daha iyi kavrayan, yorumlamaktan korkmayan, sentez ve tartışma yapan, analitik düşünen, doğrunun sadece bir noktadan değil çeşitli açılardan elde edilebildiğini anlayan, güzellik ve estetik algısı gelişmiş, entellektüel ve güvenilir, milli ve manevi değerleri önemseyen öğrencilerin sayısını artırmayı amaçlamıştır.

Genelgede Bakanlık, ayrıca insanların farklı kapasitelerde doğmuş olmalarına rağmen bu yeteneklerin hiçbir zaman kendiliğinden değil, onların yaşına ve yaratılışına uygun yüksek edebi metinlerle temas etmeleri sonucunda ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Genelgede dilin gelişimi ve korunmasının bireylerin tüm hayatları boyunca okumayı sürdürmeleri durumunda mümkün olabileceğine de işaret edilmiştir.

Bundan başka genelgede, öğretmenlerin kılavuzluğundaki okuma faaliyetleri sayesinde okumayı seven zengin kültürel altyapıya sahip bir toplumun oluşturulacağı da vurgulanmıştır. Bu yüzden lise öğrencilerinin okuması için Türk ve dünya edebiyatından seçilen yüz eser, resmi olmayan organizasyonlar, gazeteciler ile çeşitli sosyal ve akademik çevrelerin katkılarıyla belirlenmiştir.

Genelgede, son olarak, aynı eserleri okumuş, o çalışma iradesindeki duyguların ve düşüncelerin zenginliğini farkedip özümsemiş olan bireylerden oluşan bir toplumun daha anlayışlı, paylaşımcı, entellektüel, bağımsız ve demokratik düşünme yeteneği kazanmış olan bireylere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Genelgede öğretmenlerin rehberliği altında bu yüz eser vasıtasıyla öğrencilerin sadece yeteneklerini geliştirmeyeceğine, aynı zamanda kelime hazinelerini de artıracaklarına ve böylece dillerini doğru ve akıcı bir şekilde kullanacaklarına da dikkat çekilmiştir.

### MATERYAL VE YÖNTEM

#### Katılımcılar

Katılımcılar Türkiye'nin Kütahya ilindeki üç liseden gönüllülük esasına göre katılan üç yüz yirmi dört (209 kız, 115 erkek) öğrenciden oluşmuştur.

#### Araçlar

Ölçme aracı, öğrencilerin "100 Temel Eser" kampanyası hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için düzenlenmiştir. Veri toplama aracı, okuma eğitimi ile ilgilenen 3 uzmana verilmiştir. Aracın verildiği her bir uzmandan formu cevap ve içeriği bakımından incelemeleri talep edilmiştir. Onlardan ayrıca gözden geçirilmesi gereken noktaları belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılara cevaplarıyla birlikte 10 sorunun tamamı sunulmuştur. Okul yöneticilerinden alınan izinle araştırmacı tarafından araçlar, ders süresi boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama süreci boyunca çalışmanın amacı bütün katılımcılara açıklanmıştır.

#### EK 1

*Bu ankete katıldığınız için teşekkür ederiz. Bu tablo, sizin "100 Temel Eser"e ilişkin algınız hakkında bilgi sahibi olunmak için düzenlenmiştir.*

Cinsiyet: ( ) Kız ( ) Erkek

1. Eğitim Bakanlığının önerdiği "100 Temel Eser"i biliyor musunuz?

Evet ( ) Biraz ( ) Hayır ( )

Not: Eğer "Hayır"ı işaretlerseniz 10. soruya atlayabilirsiniz.

2. "100 Temel Eseri" ilk olarak kimden duydunuz?

Öğretmen ( ) Arkadaş ( ) Aile ( )

Medya (TV, gazete vb.) ( ) Diğer ( )

3. "100 Temel Eseri" okumak, okumanıza olumlu bir katkıda bulundu mu?

Evet ( ) Biraz ( ) Hayır ( )

4. Şimdiye kadar 100 temel eserin kaçını okudunuz?

Hiçbirini ( ) 1-10 arası ( ) 11-20 arası ( )

21-33 arası ( ) 34-50 arası ( ) 51-70 arası ( )

71-90 arası ( ) Hepsini ( )

5. 100 temel eserin en çok hangisini beğendiniz?

6. Okumuş olduğunuz 100 temel eserin yazarları arasında en çok hangisini beğendiniz?



7. Başka hangi kitap veya kitapların 100 Temel Eser arasında yer almasını önerirsiniz?

8. Okumuş olduğunuz "100 Temel Eser" listesindeki kitapları çoğunlukla kimden veya nereden temin ettiniz? Lütfen sıralayınız.

Satın alma ( )

Öğretmenler ( )

Arkadaşlar ( )

Okul ve sınıf kütüphanesinden ( )

Halk kütüphanesinden ( )

Diğer ( ) .....

9. Şimdiye kadar yaklaşık kaç kitap okudunuz?

Hiç ( )

10'dan az ( )

11-20 arası ( )

21-50 arası ( )

51-100 arası ( )

10. Okumuş olduğunuz kitap sayısından memnun musunuz?

Evet ( )

Biraz ( )

Hayır ( )

### Veri analizi

Veriler, Windows ortamında çalışan Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paketler (SPSS) 11.5 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Frekanslar ve yüzdeler, katılımcıların demografik/sosyal çevrelerinin yanı sıra ankette verdikleri cevapları tanımlamak için de kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistikler, kareli çift yönlü olasılık tablo analizi dahil edilerek tespit edilmiştir. Anlamsız sonuçları engellemek için küçük, orta ve geniş etkileri temsil eden 0.10, 0.30, ve 0.50 değerindeki bir istatistik olan *Cramer's V* kullanılmıştır [8].

## SONUÇ VE TARTIŞMA

### Kampanya ile ilgili bulgular

Lise öğrencilerine Bakanlık tarafından yüz temel eser ile ilgili bilgi verilip verilmediği sorulduğunda öğrencilerin % 66.8'i "Evet", % 22.8'i "Biraz", % 10.2'i ise "Hayır" cevabını vermişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin % 90'ı kampanya hakkında bilgilendirilmiştir. Böyle bir kampanya hakkında bilgilendirilen öğrencilerin çoğu onların okuma motivasyonunu artırmak için önemli bir başlangıç olarak görülebilir. Kampanya hakkında bilgilenen öğrenciler bu bilgilerini % 64.0 oranında öğretmenlerine, % 12.0 oranında medyaya, % 6.2 oranında ise arkadaşlarına borçludur. Bakanlığın bu sorumluluğu ilk olarak okul idaresine ve öğretmenlere yüklemesine rağmen çok küçük de olsa (% 12.0) medyanın katkısı pozitif bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

## TÜRKİYE'DE MİLLİ BİR OKUMA KAMPANYASI: 100 TEMEL ESER

Öğrencilere bu kampanyanın olumlu bir etkiye sahip olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin % 86.8'i şu oranlarda geri dönüş yapmıştır: % 25.5'i "Evet", % 37.8'i "Biraz", % 23.4'ü "Hayır". Sonuç olarak öğrencilerin üçte biri kampanya hakkında olumlu görüşlere sahiptir. Kampanyanın temel hedefi olarak görülen bu durum, bu kitaplar kanalıyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarını artırabilmesi olarak değerlendirilebilir. Başka deyişle, tam anlamıyla olmasa da, bu kampanyanın arzu edilen etkilerin başarısına katkı sağladığı söylenebilir.

Yüz kitap içinde hiç birini okumayan öğrencilerin oranı % 12.9, 1-10 arası kitap okuyan öğrencilerin oranı % 60.0, 11-20 arası kitap okuyan öğrencilerin oran % 9.5 ve yirmiden fazla kitap okuyan öğrencilerin oranı ise % 5.1 iken bütün kitapları okuyan hiçbir öğrenci yoktur. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrencilerin genel olarak okuma konusunda beklenen düzeyi yakalayamadıkları söylenebilir. Ancak az sayıda olmasına rağmen gençlerin bazı kitapları sadece bu kampanya sayesinde okumuş olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu durum - öğrencilerin birkaç kitap okumaları durumu - okul idaresi, öğretmen ve öğrencilerin tutumlarından dolayı olabilir.

Kitapların nereden veya kimden sağlandığı konusunda öğrencilerin % 22.8'i kitapları satın aldığını, % 20.6'sı arkadaşlarından, % 19.1'i sınıf veya okul kütüphanesinden, % 6.5'i öğretmenlerinden, % 6.5'i halk kütüphanesinden, % 5.8'i ise başka kaynaklardan (komşular vb.) aldıklarını ifade etmiştir. Önceki soruda geçen okumama durumu, okul veya sınıf kütüphanelerinin bu eserlerle iyice donatılmadıklarından kaynaklanmış olmalıdır.

Tablo 1: Öğrencilerin en sevdikleri eserlerin sıralama sonuçları

En sevilen yazarlar	Frekans	%
<b>Reşat Nuri Günteki</b>	57	21.4
<b>Peyami Safa</b>	18	6.7
<b>Ömer Seyfettin</b>	15	5.6
<b>Yakup Kadri Karaosmanoğlu</b>	13	4.8
<b>Victor-Marie Hugo</b>	10	3.7
Toplam	99	42.2

Tablo 1'de görüldüğü üzere 100 temel eser arasında en çok hangisini sevdikleri sorulduğunda öğrenciler, en çok sevdikleri eserin 1920'lerde yazılmış ve şimdiye kadar birkaç kez filme çevrilmiş olan Türk romancı Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da [2, 9] bu

kitap, en sevilen kitap olarak değerlendirilmiştir. Bu eser, Türk edebiyatında en çok göze çarpan romanlardan biri olarak değerlendirilir. Listede sıralanan ikinci kitap, Türk romancı ve fıkra yazarı Peyami Safa tarafından 1930'da yazılan "9. Hariciye Koğuşu"dur. Bu kitap Türk edebiyatında o zamana kadar yazılmış en iyi "hasta, hastalık, hastane" romanı olarak değerlendirilir. Listedeki en çok sevilen kitaplardan biri de 1932'de basılan ve bir "köy romanı" olan Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban"ıdır.

Dünya klâsiklerinden lise öğrencilerinin en çok sevdiği iki kitap ise sırasıyla Victor Hugo'nun "Sefiller" (Les Miserables) ve Rus Dostoyevsky'nin "Suç ve Ceza" (Crime and Punishment)'sıdır.

Tablo 2: Öğrencilerin en sevdikleri yazarların sıralama sonuçları

En sevilen eserler	Frekans	%
<b>Çalığışu</b>	45	17.0
<b>9. Hariciye Koğuşu</b>	17	6.4
<b>Sefiller</b>	14	5.3
<b>Yaban</b>	12	4.5
<b>Suç ve Ceza</b>	10	3.7
Toplam	98	36.9

Öğrencilere okudukları kitaplar arasında hangi yazarları en çok beğendikleri sorulduğunda onların verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

En çok beğenilen kitaplar ve yazarlar göz önüne alındığında bunların genellikle birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Yani kimin kitabı en çok beğeniliyorsa en beğenilen yazarın da o olduğu söylenmektedir. "Çalığışu" yazarı, 1896-1956 arasında yaşayan ve romanlardan başka hikayeler ve oyunlar yazan Reşat Nuri Güntekin, bütün öğrencilerin en beğendiği yazar olmuştur.

Peyami Safa (1899-1963), listedeki ikinci en çok sevilen yazar, edebiyatçı bir ailede dünyaya gelmiştir. Türk Edebiyatında ilk Nobel Edebiyat Ödüllü romancı Orhan Pamuk da, Peyami Safa'nın "Fatih-Harbiye" romanında anlatılan Doğu-Batı çatışmasına atıfta bulunarak yaşadığı şehir olan İstanbul'un hüznü ruhunu takip ederken kültürlerin erimesi ve çatışmasının yeni sembollerini bulması dolayısıyla bu ödüle layık görülmüştür.

Türk edebiyatının ilk önemli hikâye yazarı olarak görülen Ömer Seyfettin (1884-1920), sıralamada üçüncüdür. Ömer Seyfettin, çocuklar arasında en çok sevilen hikâye yazarıdır [9] ve gençler ve yetişkinler tarafından da okunur.

## TÜRKİYE'DE MİLLİ BİR OKUMA KAMPANYASI: 100 TEMEL ESER

Lise öğrencileri tarafından sevilen yazarlardan biri de roman, hikaye ve anı yazarı Yakup Kadri Karaosmanoğlu (1889-1974)'dur. Bu yazar, Atatürk'ün muhabiri olarak da çalışmıştır.

Öğrencilerin en çok sevdiği yazarlar sıralamasının beşinci sırasında yer alan Fransız Victor-Marie Hugo (1802-1885), dünya edebiyatında Türk gençlerinin en çok sevdiği yazarlardan biridir. Bu sevginin sebebi, ünlü roman "Sefiller"e atfedilebilir.

Tablo 3: Öğrencilerin listeye dahil etmek istedikleri eserlerin sonuçları

Dahil edilmesi için teklif edilenler	Frekans	%
<b>Şu Çılgın Türkler</b>	13	18.5
<b>Metal Fırtına</b>	10	14.2
<b>Yaprak Dökümü</b>	7	10.0
Toplam	30	42.7

"Hangi kitap veya kitapların '100 Temel Eser'e dahil edilmesini tercih edersiniz?" sorusuna öğrencilerin katılımı oldukça düşüktür (araştırmadaki 325 öğrencinin 70'i). Bu durum, genel olarak, öğrencilerin 100 temel eser listesini beğenmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum için başka bir açıklama olarak, öğrencilerin tavsiye etmek için yeterince kitap bilgisine sahip olmamaları gösterilebilir. Gençlerin cevapları incelendiğinde onların 40 farklı kitabın adını verdikleri görülmektedir. Bu kitapların listesi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablodaki ilk sırada 2005 Nisan'ında basılan Turgut Özakman'ın "Şu Çılgın Türkler" romanı yer almaktadır. 2006'da 274. baskısını yaparak Türkiye şartlarında büyük bir satış rakamına sahip olan bu kitap, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve kurucusu Atatürk hakkındadır.

İkinci sırada genç yazarlardan Burak Turna ve Orkun Uçar tarafından yazılan "Metal Fırtına" yer almaktadır. Bu kitap Kuzey Irak'tan dolayı Türkiye ile ABD arasındaki muhtemel bir savaşı konu edinmektedir. "Şu Çılgın Türkler" gibi, "Metal Fırtına" (ilk baskısı 2004) da Türkiye'de çok fazla bahsedilen bir kitap olmuştur. Onun bu cazibesinin bir sonucu olarak kitabın ikinci ve üçüncü serileri de yayımlanmıştır. Ayrıca bu iki kitabın Türkiye'de son zamanlarda artan milliyetçilik üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin üzerinde ortak görüşe vardığı diğer bir kitap - yukarıda bahsedildiği gibi - listedeki en sevilen kitap olan "Çalığışu"nun yazarı Reşat Nuri Güntekin'in "Yaprak Dökümü"dür. Bu kitap ilk olarak 1939'da roman şeklinde basılıp

sonra 1971’de piyes olarak tekrar yayımlanmış ve son olarak 2006’da televizyon dizisi olmuştur. Öğrencilerin bu kitabı seçmelerinin sebebi, bu dizinin araştırmanın yapıldığı süreçte hâlâ yayınlanmakta olmasından kaynaklanabilir.

### Okunan kitap sayıları ile ilgili bulgular

Lise öğrencilerinin “Şu ana kadar okuduğunuz kitap sayısı yaklaşık kaçtır?” soruna verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tamamını (100) okuyan % 20.0, 51-100 arası okuyan % 23.1, 21-50 arası okuyan % 23.4, 11-20 arası okuyan % 20.3, 10’dan az okuyan % 11.7.

Çoğunluğu 15-18 yaş arasındaki yaklaşık 12 yıldan beri eğitim görmekte olan bu yaş grubu için iyi okuyucular olmayı sürdürmek amacıyla yüzden fazla kitap okumuş olmak gerekirdi. Ancak yukarıdaki sonuçlar, öğrencilerin sadece beşte birinin bu amacı başarmış olduklarını göstermektedir. Türk öğrencilerin bu olumsuz durumu başka araştırmalarda da ortaya konmuştur [1, 2].

Son olarak, bir üstte yer alan önceki soruyu tamamlayacak şekilde “Şimdiye kadar okumuş olduğunuz kitapların sayısını yeterli buluyor musunuz?” biçiminde başka bir soruya verilen cevaplar şu şekildedir:

% 8.3 “Evet”, % 36.3 “Biraz”, % 48.6 “Hayır”.

Bu rakamlar da öğrencilerin okuduklarını yeterli bulmadıkları gerçeğini kabullendiklerini kanıtlamaktadır. Benzer bir sonuç İngiltere’de kaydedilmiştir [10].

### Cinsiyet farkları

Cinsiyete bağlı olarak anketteki maddelere ilişkin istatistiksel bir farklılığın olup olmadığını saptamak için yapılan analizin bir sonucu olarak önemli bir farklılık, sadece ilk soruya verilen cevaplarda bulunmuştur (bk. Tablo 4).

Tablo 4: Kız ve erkek lise öğrencilerinin kampanyadan haberdar olmalarına ilişkin kıkareli çift yönlü olasılık tablo analiz sonuçları

Kampanyadan haberdar olma	Kız		Erkek		X <sup>2</sup>	F	Cramer’s V
	Frekeans	%	Frekans	%			
<b>Evet</b>	139	66.5	78	67.8	11.08	.004	.18
<b>Biraz</b>	56	6.8	18	5.7			
<b>Hayır</b>	14	6.7	19	16.5			
<b>Toplam</b>	209	100	115	100			

Tablo 4'te görüldüğü üzere kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık, 100 temel eser hakkında bilgilendirilmiş olma sürecinde bulunmuştur. Farklılık analiz edildiğinde erkeklerin çoğunun "Hayır" seçeneğinde daha çok bir araya gelmeleri, kızların okuma konusunda erkeklerden daha fazla ilgili olduğunun bir belirtisi olarak düşünülebilir. Başka araştırmalarda da benzer sonuçlar [1-3, 6, 9-17] görülebilir. Ancak cinsiyetler arasında diğer dokuz soruda kızlar ve erkekler arasında önemli bir fark olmaması, kızların ve erkeklerin okumada benzer alışkanlıklara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### **Son düşünceler**

Eğitimde en önemli ve temel becerinin okuma olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden öğrenciler, anaokulundan itibaren ilk önce kitaplarla tanıştırmalı ve okuma deneyimi hem hoş giden hem de bağımlılık yapan bir olgu olmalıdır. Ancak dünyanın her tarafındaki öğrencilerin okuma becerileri, ilgileri, alışkanlıkları, eğilimleri ve motivasyonları hakkında yapılan araştırmaların birçoğu [2-5, 7, 13, 14, 16, 18, 19, 21-29] öğrencilerin bu okuma yetenekleri ile donanmamış olduklarını göstermektedir. Yine de, bu çalışmada görüldüğü gibi, geniş katılımlı ulusal okuma kampanyaları, onların okuma tutumlarını geliştirebilir. Ancak bu tür kampanyaların başarısı önemli ölçüde kampanyayı yürütenlerin gönüllülüklerine ve şevklerine bağlıdır. Ebeveynler, öğretmenler, okul idarecileri ve medya bu okuma kampanyasını daha çok desteklerse kampanyanın daha başarılı olabileceği beklenir. Ayrıca bu tür kampanyalarda yapılabilecek başka bir şey, kampanyanın gündemde kalmaya devam etmesidir. Tüm dünya toplumları üzerindeki muazzam etkisi dikkate alınırsa televizyonun uygun bir düzeyde kullanılması, mükemmel bir kazanç olabilir. Örnek olarak 2006'da Türkiye'de izlenme rekorları kıran "Kurtlar Vadisi" adlı bir televizyon dizisinde aktörlerin birinin Adolf Hitler'in "Mein Kampf" (Benim Kavgam) kitabını okurken görülmesiyle bu kitap, sonraki günlerde birden bire Türkiye'de en çok satan kitap olmuştur.

## KAYNAKLAR

- Mullis, I.V., M.O. Martin, E.J. Gonzales ve A.N. Kennedy, 2003. PIRLS 2001 international report. Boston: International Study Center.
- Çocuk Vakfı, 2006. Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Dökmen, Ü. 1994. Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. İstanbul: MEB.
- Özçelebi, O.S. ve N.S. Cebeciöğlü, 1990. Okuma alışkanlığı ve Türkiye. İstanbul: Milliyet.
- Özen, F., 2001. Türkiye'de okuma alışkanlığı. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Saracoğlu, A.S. N. Bozkurt ve O. Serin, 2003. Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12: 148-157.
- Tosunoğlu, M., 2000. Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. Türk Dili, 609:546-563.
- Green, S.B. ve N.J. Salkind, 2003. Using SPSS for windows and macintosh. Analyzing and Understanding Data. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Arıcı, A.F., 2005. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: Beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim, Sosyal Bil. Ens. Basılmamış Doktora Tezi, Erzurum, Türkiye: Atatürk Üniversitesi.
- Clark, C. ve A. Foster, 2005. Children's and young people' reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. National Literacy Trust. Read On Reading Connects.
- Blackwood, C., S.S. Flowers, J.S. Rogers ve I.M. Staik, 1991. Pleasure reading by college students: Fact or fiction? Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference, Lexington, KY.
- Gambrell, L.b. R.M. Codling ve B.M. Palmer, 1996. Elementary students' motivation to read. Atina, GA: National Reading Center.
- Hopper, R., 2005. What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. Literacy, 39: 113-120.
- Hughes-Hassel, S. ve C. Lutz, 2006. What do you want to tell us about reading? Literature Surveys and Research, 4: 39-45.
- Marsh, H.W., 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. J. Edu. Psychol., 81: 417-430.
- Millard, E., 2002. Boys and the backstuff in NATE Newsletter, 16, January.

- Tercanlioğlu, L., 2001. The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1: 1-33.
- Applegate, A.J. ve M.D. Applegate, 2004. The Peter Effect: Reading habits and attitudes of pre-service teachers. *The Reading Teacher*, 57: 554-563.
- Asselin, M., 2000. Confronting Assumptions: Pre-service teachers' belief about reading and literature. *Reading Psychol.*, 21: 31-55.
- Church, A., 2006. Your library goes virtual: Promoting reading and supporting research. *Library Media Connection*, 25: 10-13.
- Harris, J.A. ve R.E. Sipay, 1971. *Effective teaching of reading*. New York: David McKay Com. Inc.
- Jenkinson, A.J., 1946. *What do boys and girls read?* London: Methuen.
- Kamil, M.L., 2003. *Adolescents and literacy reading for the 21<sup>st</sup> century*, Washington: Aliance for Excellent Education.
- Krashen. S., 1993. *The power of reading*. Engle wood, CO: Libraries Unlimited.
- Paris, S.G., 2005. Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Res. Quart.*, 40: 184-202.
- Sadoski, M., D.E. Norton, M. Rodreguez, W.D. Nichols ve J.P. Gerla, 1998. Preservice and inservice reading teachers' knowledge of literacy concepts and literacy analysis. *Reading Psikol.*, 19: 267-286.
- Srommen, L.T. ve F.M. Mates, 2004. Learning to love reading: Interviews with olders children and teens. *J. Adolescent and Adult Literacy*, 48: 188-200.
- Taylor, B., B. Frye ve G. Maruyama, 1990. Time spent reading and reading growth. *Am. Edu. Res. J.*, 27: 351-362.
- Whitehead, F., A.C. Capey ve W. Maddren, 1977. *Children and their books*. Basingtoke: Macmillan Education.





Mustafa Sami Topçu, *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2015, 70 s.

Öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri kanıtlara dayalı karar verme süreçleri içeren karmaşık konularla karşılaşmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu karmaşık konular genellikle ikilemler içeren, bilimle teorik ve pratik yollardan bağlantısı olan sosyal konulardır. Sosyobilimsel konular olarak tanımlanan bu karmaşık konuların fen öğretimi ve öğrenimi için bir bağlam olarak kullanılması sosyobilimsel konular yaklaşımı olarak bilinmektedir.

Son yıllarda, öğrencilerin sosyobilimsel konular ile ilgili kanaatlerini, öğretmenlerin sosyobilimsel konular hakkında düşüncelerini ve sosyobilimsel konuların sınıfta ya da öğretim programında kullanımını konu alan önemli araştırmalar yürütülmüştür. Gerçekleştirilen çalışmalar pek çok problemi aydınlatmış olsa da geride cevaplanması gereken sorular kalmaktadır. Sosyobilimsel konularla öğretim hususunda öğretmen ve öğretmen adaylarının uzmanlıklarını hangi yollarla geliştirebileceği, sosyobilimsel konuların öğretim programlarına sistematik bir biçimde nasıl entegre edileceği, sosyobilimsel konuların kazanımlarına erişim düzeyini belirlemede kullanılacak fen okuryazarlığını daha etkili bir biçimde belirleyebilen yeni ölçme araçlarının nasıl geliştirileceği ve sosyobilimsel konuların fen sınıflarına girebilmesi için hangi yaklaşımların dikkate alınması gerektiği soruları yanıtını tam olarak bulamamıştır. Tam da bu noktada *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi* sosyobilimsel konular yaklaşımı ve kökenleri hakkında öz bir bilgi sunarak günümüz öğretim süreçlerine sosyobilimsel konuların entegre edilmesi ve bu entegrasyon sonucu fen okur yazarlığı anlamında kendini gösterecek olan getirilere tam ve eksiksiz bir biçimde ulaşmak için hazırlanmış kılavuz bir kitap olarak düşünülmelidir.

Kitabın ilk üç bölümünde en basit tanımıyla fen bilimlerini temel alan tartışmalı sosyal konular olarak ifade edilen sosyobilimsel konular tanıtılmakta, tanımlanmakta ve sosyobilimsel konuların tarihsel temelleri hakkında bilgiler sunulmaktadır. 20.yüzyılın son çeyreğinde fen bilimleri ve toplum arasındaki ilişkinin yanı sıra fen bilimlerinin teknoloji ile ilişkisini ortaya koyan pek çok çalışma yürütülmüştür. Yürütülen çalışmalar bilimin pratiğe dökülmesi ve bilimsel uygulamaların toplumsal yansımalarını açıklamaya çalışan fen-teknoloji-toplum anlayışı altında bir teorik çerçeveye oturtulmuştur. Fen-teknoloji-toplum yaklaşımının fen bilimleri ile ilgili konularda öğrencilerin kişisel görüş ve deneyimlerine yeterince vurgu yapmaması fen-teknoloji-toplum-çevre yaklaşımının

doğmasına neden olmuştur. Bu çerçeveye duyuşsal muhakeme, sosyo-moral gelişim, bilimin doğası ve karakter eğitimi boyutlarının eklenmesi ile sosyobilimsel konular yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Kısaca, sosyobilimsel konular bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri açıklamak üzere geliştirilen kavramsal çerçevelerden en günceli olarak karşımıza çıkmaktadır. “Doğası gereği toplum içerisinde anlaşmazlıklara yol açan, tartışmaya açık, hastalıklı (sorunlu) çözülmeyi bekleyen, birden fazla perspektiften değerlendirilebilen, hakkında basit bir şekilde sonuca varılamayan ve genel olarak ahlaki ve etik unsurları içeren konular” sosyobilimsel konular olarak tanımlanmaktadır.

Sosyobilimsel konuların öğretim programındaki yeri ve sosyobilimsel konuların öğretildiği bir öğretim ortamının özellikleri eserin 4. ve 5. bölümlerinde ele alınmıştır. Öncelikle yapılandırmacı anlayış temel alınarak hazırlanan öğretim programlarından başlanarak fen öğretimi programlarında sosyobilimsel konuların izleri aranmaya çalışılmış ve eleştirel bir bakış açısıyla daha etkili bir fen öğretimi için sosyobilimsel konular anlayışının sağlayacağı yararlar ifade edilmiştir. Ayrıca sosyobilimsel konularla öğretim için gerekli olan tasarım bileşenleri, öğrenci deneyimleri ve öğretmen özellikleri açıklanmıştır. Sosyobilimsel anlayışın benimsendiği sınıf ortamının özellikleri ve bu ortama etki edebilecek dış etkenlere de değinilmiştir. Böylece sosyobilimsel konuların öğretim programındaki yeri ve potansiyelinden haberdar etmenin yanı sıra sosyobilimsel konular yaklaşımının benimsendiği öğretim ortamları hakkında izlenim verilmiş olmaktadır.

Öğretim süreçlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin sosyobilimsel konuları öğretim süreçlerine dâhil etmesinde sosyobilimsel konular yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış örnek öğretim süreçlerine ve bu süreçlerde gerçekleştirilen etkinlik örneklerine ihtiyaç vardır. Kitabın 6. bölümünde fen bilimleri öğretmen adayları tarafından hazırlanmış olan sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik etkinlik ve ders planlarına yer verilmiştir. Sosyobilimsel konular anlayışı dikkate alınarak hazırlanan etkinlik planları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde etkinliğin yer aldığı ders ve öğretim programındaki yeri belirtilmektedir. İkinci bölümde gerçekleştirilecek etkinliğin aşamaları ve her aşamada uygulayıcının yapması gerekenler açıklanmaktadır. Son bölümde ise etkinliğin hedeflenen öğrenci kazanımlarını yerine getirip getirmediğini ortaya çıkarmaya yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarına değinilmektedir. Örnek etkinlikler öğretmenlerin hazır olarak alıp uygulayabileceği etkinlik planları olmanın yanı sıra öğretimi gerçekleştirilecek diğer sosyobilimsel konularda da öğretmenlere yol gösterici olacaktır.

Kitabın 7-10. bölümlerde fen-teknoloji-toplum kesişiminde en güncel anlayış olarak karşımıza çıkan sosyobilimsel konular yaklaşımının diğerinden farklı olarak eğitim gündemine getirileri tartışılmaktadır. Sosyobilimsel konular ile öğretmenler derslerinde fen bilimleri ve ahlaki bakış açısı arasında açık ilişkiler kurarak öğrencilerinin ahlaki muhakemelerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin medyayı bilgi kaynağı olarak kullanmaları, sosyobilimsel konuların anlaşılmasına ve tartışılmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Sosyobilimsel konuların öğretilmesi sürecinde öğrencilerin kritik düşünme yetenekleri gelişerek günlük hayatta karşılaşılan konular eleştirel bir şekilde değerlendirilmekte, daha da önemlisi bilgiye dayalı bilinçli

karar veren bilgi toplumunun oluşması sağlanabilmektedir. Son olarak sosyobilimsel konuların topluma iyi vatandaşlar yetiştirmede ve demokrasi kültürünün oluşmasında çok etkili olduğu ortaya konmaktadır.

11. bölüm sosyobilimsel konular hakkında görüş ve tutumların belirlenmesinde kullanılacak bir ölçeğe ayrılmıştır. “Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüş ve Tutum Ölçeği” 30 maddeden oluşan beşli derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden biri tercih edilerek yanıt verilmektedir. Ölçek sayesinde sosyobilimsel konulara yönelik çalışmalarda katılımcıların konulara ilişkin görüş ve tutumlarının belirlenmesi olanaklı hale gelmektedir.

Son bölümde organ bağıışı, çevrebilim, küresel iklim değışikliği, balıkçılık ve enerji gibi sosyobilimsel konulara yönelik örnek metinlere yer verilmiştir. Metinlerin tamamı yayınlanmış gazete haberlerinden adapte edilmiştir. Gerçek yaşam öykülerini içeren metinlerin fen öğretiminde kullanılması sosyobilimsel konular ve öğretimi için etkili bir bağlamsal zemin oluşturmaktadır. Örnek konulardan ilki “iki yaşında ölen kız çocuğunun organları üzerine tartışma” başlatarak öğrencileri ölüm zamanı, hasta hakları, bağışlanabilir organlar, organ bağış yasası gibi olgularla karşılaştırmaktadır. İkinci örnek metinde “doğayı yeni bir kazadan korumak” için yapılması gerekenler tartışmaya açılmaktadır. Üçüncü metin iklim değışikliği konferansı kapsamında küresel olarak ülkelerin yerelde ise sorumluluk sahibi vatandaşların üzerine düşen görevlerin sorgulanması için ortam oluşturmaktadır. Dördüncü metin Brezilyalı balıkçıların çevre ile dost yaşamları sayesinde hem nehir balıklarını korumalarını hem de geçimlerini sürdürmelerini konu edinmektedir. Son metinde ise “Şist petrolü ve gaz endüstrisinin geleceği için İngiltere’nin planları” üzerinden enerji kaynakları, enerji türleri, doğa ve insan ilişkileri konularına dikkat çekilmektedir.

Özetle eserde yer verilen örnek metinler gibi sosyobilimsel konuları içeren sayısız metnin fen öğretimi süreçlerine taşınması durumunda fen konularına ilişkin bilimsel uygulamaların ve anahtar kavramların öğretimini yanı sıra öğrencilerde eleştirel düşünme, karar verme, bilimsel nedensellikleri ortaya koyma, daha iyi vatandaş olma gibi becerilerin gelişimine yönelik bir eğitim sunulmuş olacaktır.